

Sobre la imposibilidad de la neutralidad en la formación universitaria en psicología

Concerning the impossibility of neutrality in university formation in psychology

Alejandro Adrián Gallo Fernández¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4834-5152>

¹autor independiente

Resumen

Este artículo problematiza la idea de neutralidad en la formación universitaria en psicología, no como principio epistemológico incuestionable, sino como mito históricamente producido y pedagógicamente reproducido. Más que declarar la presencia de ideología en la disciplina –una afirmación trivial–, se examinan los mecanismos mediante los cuales la psicología construye la apariencia de un saber técnico, objetivo y despolitizado, así como los efectos formativos de dicha apariencia en docentes y estudiantes. Desde una perspectiva crítica, se sostiene que la neutralidad no opera como ausencia de posición o de toma de partido sobre cuestiones políticas, o incluso de la propia ideología (como suele entenderse típicamente), sino como una forma específica de relación con el saber que se naturaliza a través de prácticas institucionales, curriculares y evaluativas. A partir del análisis de discursos y experiencias recogidas en el aula universitaria, se muestra cómo la separación entre teoría y práctica, así como el énfasis en la técnica y la evitación sistemática del conflicto social, refuerzan una concepción tecnocrática de la profesión psicológica.

En diálogo con la pedagogía crítica y la sociología de la educación, se argumenta que la formación en psicología participa activamente en la producción de disposiciones profesionales –un *habitus*– orientadas más a la adaptación que a la interrogación crítica. Finalmente, se plantea que lo que está en juego no es solo un debate epistemológico, sino una disputa política sobre el sentido de la formación psicológica, situada entre la reproducción del orden existente y la posibilidad de una práctica formativa emancipadora, capaz de asumir explícitamente su politicidad sin reducirla a propaganda ni neutralizarla bajo el lenguaje de la técnica.

Palabras clave: psicología crítica, pedagogía crítica, neutralidad, sociología de la educación, formación universitaria.

Recibido: 22 de diciembre de 2025. Aceptado: 25 de junio de 2026.

Correspondencia: Licenciado en Psicología Alejandro Adrián Gallo Fernández. Correo electrónico: alecgallo@gmail.com
Domicilio: Dr. Juan N Navarro #37-A, Chapultepec Oriente, CP. 58260, Morelia, Michoacán. México.

Abstract

This article raises concerns about the idea of neutrality in university-level psychology education, not as an unquestionable epistemological principle, but as a historically produced and pedagogically reproduced myth. Rather than merely asserting the presence of ideology in the discipline –a trivial claim– the text examines the mechanisms through which psychology constructs the appearance of technical, objective, and depoliticized knowledge, as well as the formative effects of this appearance on teachers and students. From a critical perspective, neutrality is understood not as the absence of position or stance regarding political matters, or even of one's ideology (as is typically presented), but rather as a specific relation to knowledge that becomes naturalized through institutional, curricular, and evaluative practices. Drawing on the analysis of discourses and experiences within the university classroom, the article shows how

the separation between theory and practice, the emphasis on technique, and the systematic avoidance of social conflict, reinforce a technocratic conception of the psychological profession. In dialogue with critical pedagogy and the sociology of education, it is argued that psychology education actively participates in the production of professional dispositions –a *habitus*– more oriented toward adaptation than toward critical interrogation. Finally, the article contends that what is at stake is not only an epistemological debate, but a political dispute over the meaning of psychology formation, situated between the reproduction of the existing social order and the possibility of an emancipatory formative practice, capable of explicitly assuming its political character without reducing it to slogans or neutralizing it under the language of technique.

Keywords: critical psychology, critical pedagogy, neutrality, sociology of education, university education.

Introducción

En la enseñanza universitaria de la psicología es frecuente escuchar que ésta es una ciencia, que la labor de los y las docentes consiste en transmitir conocimiento científico y que el aula debe mantenerse libre de cualquier sesgo personal, político o ideológico. Esta convicción se ha repetido con tanta frecuencia que da la impresión de ser sentido común y, sin embargo, implica una paradoja silenciosa: mientras se afirma la neutralidad, en cada clase se imponen –implícita o explícitamente– criterios de valoración, formas de interpretar el mundo y expectativas sobre cómo debe pensarse y ejercerse la disciplina. Estas cuestiones no son neutrales, ni pueden serlo.

La psicología, como cualquier práctica social, constituye y organiza modos de mirar y modos de actuar. Proporciona categorías para comprender al sujeto, delimitar lo normal y lo patológico, interpretar el sufrimiento, y establecer estrategias de intervención. Lo que ocurre en el aula no se reduce a una simple transmisión de contenidos: también se transmiten formas de comprender la experiencia psicológica que, aun sin declararse abiertamente, llevan consigo supuestos sobre la sociedad, la subjetividad y el papel de las personas en el mundo. Esto está en línea con lo que advierten Martínez, et. al. (2015) cuando hablan del currículo oculto, entendido como “aquellos aprendizajes no explícitos, brindados indirectamente por la escuela que son incorporados por los estudiantes como posibilidad de socialización” (p. 114), mediante el cual se transmiten disposiciones afectivas, éticas y formas específicas de relación con los saberes y conocimientos de la psicología. De este modo, la experiencia formativa no se limita a la adquisición formal de contenidos, sino que implica también la configuración de determinadas maneras de relacionarse con, y realizar, la práctica profesional.

En el trabajo de campo realizado previamente (Gallo Fernández, 2025) se observó una constante: tanto docentes como estudiantes afirman que la formación profesional debe mantenerse al margen de toda consideración política, como si lo político fuera, en general, un ruido externo que amenaza la objetividad. Sin embargo, en esas mismas conversaciones se presentaron tensiones y contradicciones. Aquí, por ejemplo, la noción predominante de política tiende a reducirse a cuestiones partidistas y raramente se vincula con estructuras sociales más amplias o con las condiciones históricas que posibilitan o limitan las actividades y prácticas humanas (incluidas la educación y la ciencia).

Estas tensiones no son meras anécdotas pedagógicas; apuntan a un problema más profundo. La separación tajante entre psicología y política no describe una división real, sino un artificio, un proceso histórico de ocultamiento. Althusser (1979) advirtió que la escuela –y, por extensión, la universidad– funciona como un Aparato Ideológico del Estado, produciendo sujetos capaces de adaptarse a un orden social específico, al tiempo que presenta esa adaptación como neutral. De manera convergente, Bourdieu y Passeron (1996) mostraron cómo los sistemas educativos operan mediante una forma de violencia simbólica, imponiendo sistemas culturales arbitrarios que se establecen como naturales y universales (pp. 46-48).

Desde esta perspectiva, la insistencia en una psicología apolítica adquiere un sentido particular. Una psicología que se declara neutral contribuye con mayor facilidad a reorganizar los malestares sociales en categorías individuales, desligándolos de sus determinaciones materiales e históricas. Este desplazamiento está ampliamente documentado en los análisis contemporáneos sobre psicologización, donde autores como De Vos (2013) y Parker (2010) describen cómo la disciplina puede participar en la administración del malestar social al redefinirlo en términos de ajuste personal.

Dentro de esta lógica también aparecen varias problemáticas sociales, económicas o institucionales en la formación universitaria, las cuales eran interpretadas por la comunidad académica como asuntos individuales que la psicología debía abordar mediante estrategias adaptativas o de acompañamiento pasivo (Gallo Fernández, 2025). Esta traducción de lo social a lo personal no solo reproduce una visión limitada y sesgada del sufrimiento; también naturaliza la idea de que la intervención psicológica se limita a la esfera íntima del sujeto.

La normalización de esta perspectiva produce un efecto crucial: la ilusión de neutralidad. No se trata únicamente de una postura teórica, sino de una vivencia cotidiana que moldea la manera en que se enseña, se aprende y se concibe la disciplina psicológica. Cuando la dimensión política se oculta, la práctica aparece como puramente técnica; cuando no se asume que el conocimiento psicológico está siempre históricamente situado, cualquier crítica parece un desvío innecesario.

Frente a esta situación, se propone examinar desde una perspectiva crítica, cómo la disciplina produce y reproduce la ilusión de neutralidad, cómo esta se manifiesta en la formación y qué efectos tiene en el modo en que nos desarrollamos como profesionales.

Siguiendo la advertencia de Freire (1999), negar la dimensión política de la educación no la elimina: simplemente la vuelve invisible. En esa invisibilización se juega la posibilidad –o la imposibilidad– de imaginar y construir una psicología distinta, capaz de asumir su politicidad sin reducirla a consignas propagandísticas ni convertirla en mera opinión.

Desarrollo

La neutralidad como mito

La idea de que el conocimiento científico puede –y debe– mantenerse al margen de toda implicación política o ideológica no es un rasgo exclusivo de la psicología. Se trata de una herencia más amplia, ligada al proyecto moderno de la ciencia y a su aspiración de objetividad pura (Habermas, 2023). Sin embargo, cuando esta aspiración se traduce en una negación sistemática de las condiciones históricas y sociales de producción del conocimiento, la neutralidad deja de ser un ideal regulativo y se convierte en una ilusión, en un mito (Habermas, 2013).

Desde una perspectiva crítica, este mito constituye una forma específica de relación con el saber. Como advierte Althusser (1979), la ideología no opera principalmente a nivel de las ideas conscientes, sino en las prácticas y rituales cotidianos concretos mediante los cuales los sujetos se reconocen a sí mismos y al mundo. En este sentido, la neutralidad no funciona como una posición teórica explícita, sino como una evidencia tácita: algo que no necesita justificarse porque se percibe como natural.

La psicología ha sido particularmente receptiva a esta forma de neutralización. En su proceso de institucionalización, adoptó buena parte del lenguaje, los métodos y los ideales de las ciencias naturales, en un intento por alcanzar la cientificidad que se le negaba y asegurar su legitimidad académica (Braunstein et al., 2003). Este movimiento, ampliamente documentado por la historia de la disciplina, tuvo como consecuencia un desplazamiento progresivo de las preguntas por el sentido, el conflicto y la historicidad del sujeto, en favor de modelos explicativos que privilegiaban la medición, la predicción y el control (Poltzer, 1972).

Siguiendo esta línea de desarrollo, la neutralidad aparece menos como una condición epistemológica que como una estrategia histórica. Al presentar sus categorías como términos técnicos –descontextualizados– la psicología pudo insertarse con mayor facilidad en instituciones como la escuela, las empresas, los hospitales o los sistemas judiciales, ofreciendo respuestas aparentemente objetivas e individualizadas a problemas que son, en gran medida, sociales. Esta operación no elimina la ideología, sino que la vuelve opaca: el saber psicológico se presenta como descriptivo cuando en realidad cumple funciones normativas (Braunstein et al., 2003).

Ante esto, Bourdieu y Passeron (1996) aportan una clave fundamental: todo sistema educativo tiende a legitimar como universales aquellos esquemas de percepción y valoración que corresponden a un orden social particular. La universidad no solo transmite conocimientos;

produce disposiciones duraderas, formas de pensar y de juzgar que se incorporan como evidencias incuestionables; es decir, produce, reproduce o refuerza el *habitus* de las personas.

La neutralidad, en este marco, no es una ausencia de ideología, sino una forma específica de ideología, de imposición simbólica que opera de manera tanto más eficiente cuanto menos se reconoce como tal.

Esta lógica también puede leerse a la luz de la crítica marxista al fetichismo: para Marx, en la mercancía se ocultan las relaciones sociales que participan en su producción, mostrándose aquella como si fuera un objeto autónomo, que posee un valor intrínseco y natural. Con esto, no solo se oculta el hecho de que es el trabajo humano mismo el que produce la mercancía y le otorga su valor, sino que además, la misma mercancía regresa al ser humano como una necesidad, pero en una forma mistificada; de una manera análoga, en el conocimiento psicológico se ocultan las condiciones históricas, políticas e ideológicas de su producción, así como de su transmisión, y se nos presenta como una necesidad con un valor intrínseco y natural. El conocimiento y el proceso de enseñanza, aparecen como autónomos, autosuficientes y desinteresados, cuando en realidad están atravesados por relaciones de poder, demandas institucionales y expectativas estructurales. La neutralidad funciona así como una forma de fetichización del conocimiento.

Desde la psicología crítica contemporánea, autores como Parker (2010) y De Vos (2013) han insistido en que esta fetichización tiene efectos concretos. Al despolitizar el sufrimiento, la disciplina contribuye a redefinir problemas estructurales (precariedad laboral, exclusión, violencia, desigualdad) como dificultades individuales de adaptación, afrontamiento o regulación emocional. La neutralidad, lejos de suspender el juicio político, opera como una toma de partido silenciosa a favor del orden existente.

En una línea cercana, Hernáez García (2007) cuestiona la idea de neutralidad (específicamente terapéutica) entendida como ausencia de implicación valorativa por parte de quienes ejercen en el área clínica de la psicología. Desde su perspectiva, toda práctica clínica supone una relación con el otro mediada por interpretaciones, posicionamientos y decisiones que no pueden reducirse a una intervención puramente técnica. La neutralidad absoluta aparece así menos como una posibilidad real que como un ideal que tiende a invisibilizar las implicaciones intrínsecas, políticas y sociales, de la práctica psicológica.

De manera muy similar, adoptando una perspectiva fenomenológica de la ética profesional, Martínez et. al. (2014) también señalan que la práctica psicológica no puede reducirse a una intervención puramente técnica o instrumental, pues implica inevitablemente una relación con la experiencia y el sufrimiento del otro. En este sentido, la pretensión de neutralidad absoluta no elimina la implicación subjetiva (ideológica, política, etc.) de los y las profesionistas de la psicología, sino que puede contribuir a invisibilizarla mientras sigue operando implícitamente.

Este diagnóstico permite comprender mejor las tensiones que aparecen en la formación universitaria. Cuando la psicología se enseña como un conjunto de técnicas neutrales, la formación crítica queda reducida a una operación interna al campo disciplinar: comparar

teorías, evaluar metodologías, identificar errores conceptuales. Sin embargo, esto deja fuera de consideración la pregunta por las condiciones sociales que favorecen o hacen posibles ciertas teorías y no otras, o por los efectos que su aplicación produce más allá del consultorio o el laboratorio.

Aquí resulta especialmente pertinente la advertencia de Vygotsky (1927), cuando señala que la crisis de la psicología es, en el fondo, una crisis en sus fundamentos. Negar la dimensión histórica y social del conocimiento no resuelve esa crisis; simplemente la desplaza. La neutralidad aparece como una solución aparente que permite seguir produciendo y enseñando psicología sin confrontar sus implicaciones más incómodas.

Desde esta genealogía, se sostiene que la neutralidad no es un punto de partida, sino un resultado: el efecto de un proceso histórico que ha separado artificialmente el conocimiento de las condiciones sociales y políticas, e incluso económicas, de su producción. Reconocer este carácter mítico no implica rendir la posibilidad de rigor científico, sino entender que, para alcanzarlo, toda actividad científica debe asumirse como históricamente determinada, y que esa determinación tiene consecuencias.

En este sentido, recuperar la dimensión política de la psicología no significa imponer una orientación ideológica cerrada, sino, parafraseando a Pavón-Cuellar (2019), abrir el campo psicológico a la reflexión crítica sobre sus propios supuestos. Retomando a Freire (1999), la educación que se declara neutral no deja de ser política; simplemente elige no hacerse responsable de esa politicidad. El desafío, entonces, no consiste en eliminar la ideología, sino en enunciarla y analizarla críticamente.

Lo que revela el aula

Si la neutralidad puede pensarse como un mito producido históricamente, el aula universitaria es uno de los espacios donde ese mito se materializa con mayor claridad. No como una doctrina explícita, sino como una serie de gestos cotidianos, como silencios, énfasis y omisiones que, organizan la experiencia formativa. Desde la perspectiva de Martínez, et. al. (2014), en la formación profesional no solo se transmiten contenidos teóricos, sino también formas de sensibilidad, valoración y posicionamiento frente al conocimiento y frente a quienes nos rodean. Así, lo que ocurre en el aula –lo que se dice y lo que deja de decirse– ofrece una vía privilegiada para observar cómo se reproduce la ilusión de una psicología despolitizada.

En conversaciones con docentes y estudiantes (Gallo Fernández, 2025) apareció con frecuencia la idea de que la universidad es, o debería ser, un espacio de pluralidad y apertura. Esta afirmación suele ir acompañada de una defensa de la libertad de cátedra y del respeto a la diversidad de enfoques teóricos. Sin embargo, esa pluralidad se expresa casi siempre en términos internos al campo disciplinar, es decir, se reconoce la coexistencia de diversas corrientes psicológicas, pero rara vez se problematizan las condiciones sociales e históricas que hacen que algunas perspectivas sean más legítimas, más enseñables o más útiles que otras.

Desde la sociología de la educación, Bourdieu y Passeron (1996) advierten que esta forma de pluralismo controlado es característica de los espacios académicos. No se trata de una censura directa, sino de una regulación implícita de lo decible: ciertos temas, preguntas o

UARICA, 2026, Vol. 24, pp. 1-12

enfoques no están prohibidos, pero aparecen como impropios, irrelevantes o excesivamente ideológicos. En este sentido, el aula no solo transmite conocimientos; también dictamina lo que es legítimo enseñar y aprender, y lo que no.

Algo similar emergió en los discursos, tanto de estudiantes como de docentes, cuando describían su experiencia en relación con la formación. Por ejemplo, en particular los y las docentes afirman valorar el pensamiento crítico, pero éste lo asocian principalmente con la capacidad de analizar textos, contrastar teorías o analizar técnicas de intervención. Partiendo de esto, el pensamiento crítico aparece como una mera competencia cognitiva, desligada de cualquier interrogación sobre las relaciones de poder o las condiciones sociales que atraviesan la práctica psicológica. Esta concepción parece responder a una forma específica de socialización académica.

Por otro lado, Freire (1999) sostuvo que toda educación implica una toma de posición frente al mundo, incluso cuando se presenta como neutral. Cuando el acto educativo se limita a la transmisión de contenidos sin problematizar su sentido histórico, se produce lo que él denominó una educación bancaria, domesticadora: una formación que desarrolla habilidades técnicas, pero inhibe la capacidad de leer críticamente la realidad (Freire, 1975). Desde esta perspectiva, el énfasis en la neutralidad no empobrece solo el debate político, sino también la experiencia pedagógica misma.

En el discurso del cuerpo docente suele aparecer una preocupación recurrente por no imponer puntos de vista a los y las estudiantes. Esta preocupación, legítima en apariencia, suele traducirse en una autocensura preventiva: evitar temas conflictivos, minimizar discusiones sociales o relegar lo político a espacios extracurriculares. Sin embargo, como señala Hooks (2024), el aula nunca es un espacio vacío de poder. Pretender que el o la docente puede suspender su posición política o ideológica equivale a desconocer que la autoridad pedagógica ya está ahí, con todas sus implicaciones políticas e ideológicas, estructurando la relación educativa.

Ahora bien, sobre la cuestión anterior, hubo docentes que señalaron que, en algunas instituciones educativas, hablar de ciertos temas podría traerles problemas, o incluso tener como consecuencia que dejaran de formar parte de la institución (fragmento de entrevista tomado de Gallo Fernández, 2025). Esto deja en evidencia, sin lugar a dudas, lo que ya se ha venido exponiendo: el proceso formativo, al menos en algunas de sus instancias, no está libre de ideología, simplemente se mantiene oculta, saliendo a la luz solamente cuando alguien se sale del límite establecido.

Siguiendo esta línea, Hooks (1994) propuso pensar el aula como un espacio potencialmente transgresor, donde el conocimiento no se transmite de manera unilateral, sino que se construye en diálogo con las experiencias concretas de quienes participan. Desde esta perspectiva, evitar lo político no convierte el aula en un espacio neutral; simplemente refuerza las jerarquías existentes al impedir que sean nombradas. Así, lo que en el discurso se presenta como prudencia, puede operar de hecho como reproducción. Esto mismo se percibe en afirmaciones como: “no todos los docentes están listos para aceptar lo que conlleva que se les

cuestione”. Lo cual resulta relevante puesto que se pone en evidencia que existe y se reconoce la posibilidad de cuestionar la posición del docente, o incluso, lo que se enseña; no obstante, esto tiende a evitarse, para no generar incomodidad o tensiones.

De manera similar, esto también se manifiesta en la manera en que se aborda la relación entre teoría y práctica. La práctica profesional es concebida, con frecuencia, como la aplicación técnica de marcos teóricos previamente aprendidos. Rara vez se problematiza el hecho de que esas teorías emergen en contextos históricos específicos y responden a determinadas demandas sociales, políticas y económicas. Como advierten Bourdieu et al. (2002), esta separación entre teoría y práctica contribuye a reforzar una visión tecnocrática del conocimiento, donde el profesional aparece como un ejecutor neutral de saberes ya dados.

El aula revela así una paradoja central: mientras se promueve retóricamente la formación de profesionistas con sentido crítico, se desactiva sistemáticamente la posibilidad de una crítica que trascienda los límites del campo disciplinar. La crítica queda autorizada solo mientras no cuestione los fundamentos sociales de la práctica psicológica. Todo lo demás aparece como exceso o desviación.

Este no presenta un fracaso individual de docentes o estudiantes, sino el efecto de una estructura formativa que privilegia la adaptación sobre la problematización. La universidad, en tanto institución subordinada a un orden social determinado, tiende a producir profesionales funcionales a dicho orden. El aula es uno de los dispositivos donde esta función se realiza de manera más sutil y eficaz, precisamente porque se presenta como un espacio de libertad y neutralidad.

Lo que el aula revela, entonces, no es simplemente una falta de politización, sino una forma específica de negación de la politicidad. Reconocer esta dinámica permite reordenar la cuestión: no se trata de introducir lo político en un espacio supuestamente puro, sino de hacer visible aquello que ya opera silenciosamente. En ese gesto se abre la posibilidad de pensar una formación distinta, donde el pensamiento crítico no se limite a la técnica, y donde la psicología pueda interrogarse a sí misma como práctica social situada.

Lo que está en juego: entre la reproducción y la emancipación

Lo que emerge de las escenas del aula y de las narrativas de la comunidad académica no es simplemente una tensión pedagógica, sino un dilema más profundo que atraviesa la formación en psicología: la oscilación permanente entre la reproducción del orden existente y la posibilidad de una práctica emancipadora. Este dilema no se resuelve con buenas intenciones ni con declaraciones explícitas; se juega en los modos concretos en que se enseña, se aprende y se realiza la disciplina.

Desde una perspectiva crítica, la formación profesional no puede entenderse únicamente como un proceso de adquisición de competencias. Como señala Bechelloni, toda educación implica la incorporación de un habitus: un conjunto de disposiciones duraderas que orientan la percepción, el juicio y la acción (Bourdieu y Passeron, 1996).

En este sentido, formar profesionistas de la psicología no consiste solo en transmitir teorías o técnicas, sino en producir una manera particular de situarse frente al sufrimiento, el conflicto y la intervención. Lo que está en juego es el tipo de profesionistas y de sujetos que se forman.

Cuando la enseñanza privilegia la neutralidad, la eficacia técnica y la adaptación a contextos institucionales ya dados, la formación tiende a convertirse en adiestramiento. No en el sentido burdo de una instrucción mecánica, sino en una capacitación sofisticada que prepara a los y las futuras profesionales para operar dentro de los márgenes de lo existente. Esta lógica no excluye la crítica; la tolera siempre que no cuestione los fundamentos del orden social ni las funciones que la psicología cumple en él. El énfasis en el cómo hacer desplaza la pregunta por el para qué y el para quién. Freire (1975) advirtió que esta forma de educación produce sujetos competentes, pero políticamente desarmados.

En la formación psicológica, esto se traduce en una atención prioritaria a las técnicas de intervención, mientras se relegan las discusiones sobre los efectos sociales y éticos de dichas intervenciones. La crítica, cuando aparece, se limita a perfeccionar el dispositivo, no a interrogar su sentido. Sin embargo, reducir la formación universitaria a un mecanismo de reproducción sería simplificar el problema. El aula no es un espacio cerrado ni homogéneo.

Entre el discurso dominante emergen incomodidades, resistencias y preguntas que no logran ser plenamente absorbidas por la lógica del adiestramiento. Algunos y algunas estudiantes expresan inquietud frente a la desconexión entre los contenidos teóricos y las condiciones sociales que observan fuera de la universidad; algunas docentes reconocen la insuficiencia de una psicología puramente técnica para abordar problemáticas complejas.

Lo anterior es significativo, porque muestra que la reproducción nunca es total. Como señala Althusser (1979), los aparatos ideológicos no funcionan de manera perfecta; en ellos siempre hay fallas, contradicciones y puntos de fuga. La posibilidad de una formación crítica no reside en negar la función reproductiva de la educación, sino en trabajar sobre esas grietas, haciéndolas visibles y pensables.

En este punto, la noción de emancipación requiere ser precisada. No se trata de formar profesionales libres de ideología, ni tampoco de sustituir un dogma por otro. La emancipación, en el sentido que aquí interesa, consiste en la capacidad de reconocer las condiciones históricas y sociales que estructuran la práctica psicológica y de posicionarse reflexivamente frente a ellas. Implica pasar del adiestramiento a la crítica, no como oposición binaria, sino como desplazamiento de foco.

Por esto, Hooks (1994) propone pensar la educación como una práctica de la libertad, no porque garantice la emancipación, sino porque abre un espacio donde esta puede ser pensada colectivamente. Aplicado a la formación en psicología, esto supone concebir el aula como un lugar donde no solo se aprenden técnicas, sino donde se discute el lugar que esas técnicas ocupan en la gestión del sufrimiento, la normalidad y la diferencia.

Lo que está en juego, entonces, no es simplemente la inclusión de contenidos críticos en los programas de estudio, sino una transformación más profunda de la relación con el saber. Pasar del adiestramiento a la crítica implica aceptar que la psicología no es un instrumento neutral, y que su enseñanza participa activamente en la producción de determinadas formas de subjetividad. Esta aceptación no debería entenderse como un debilitamiento de la disciplina, pero sí como un gesto que la obligue a asumir su responsabilidad histórica.

Desde esta perspectiva, la formación en psicología aparece como un campo de disputa. Entre la reproducción y la emancipación no hay una frontera clara, sino un movimiento constante, inestable, atravesado por contradicciones. Reconocer ese carácter conflictivo no ofrece soluciones inmediatas, pero permite formular la pregunta correcta: no cómo eliminar la ideología de la psicología, sino qué tipo de relación queremos establecer con ella en el proceso formativo.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas, se ha sostenido que la neutralidad en la psicología –y en su enseñanza– opera menos como una condición epistemológica que como un efecto histórico. No se trata de una ausencia de ideología, sino de una forma específica de ocultamiento que permite a la disciplina presentarse como técnica, objetiva y desinteresada. Reconocer este carácter no implica descalificar el conocimiento psicológico, sino interrogar las condiciones bajo las cuales se produce, se transmite y se aplica.

Recuperar la politicidad de la psicología no significa partidizar la formación ni convertir el aula en un espacio propagandístico. Significa, más bien, reconocer y asumir que toda práctica de conocimiento (así como toda práctica específicamente psicológica) está históricamente situada y que esa situación tiene consecuencias. La enseñanza de la psicología participa activamente en la producción de subjetividades, en la definición de lo normal y lo patológico, y en la manera en que se gestionan los malestares individuales y colectivos. Negar esa participación no la anula; solo la vuelve invisible.

Desde esta perspectiva, la pregunta ya no es si la psicología debe ser política –pues esa es una condición inherente a la disciplina–, sino cómo repolitizarla; cómo abandonar esa ilusión de neutralidad y apoliticidad que tiende a reforzar el orden existente precisamente porque impide pensarlo como tal. Cuando los problemas sociales se traducen sistemáticamente en términos individuales, cuando el sufrimiento se aborda exclusivamente desde la adaptación, la psicología toma partido, aunque no lo reconozca.

El aula universitaria aparece entonces como un espacio clave. No porque en ella pueda resolverse el dilema entre reproducción y emancipación, sino porque ahí se aprende a habitarlo. Recuperar la politicidad de la enseñanza implica abrir preguntas que no siempre tienen respuestas cómodas: ¿qué tipo de profesionales estamos formando?, ¿para qué contextos sociales?, ¿al servicio de qué proyectos? Estas preguntas no buscan clausurar el debate, sino sostenerlo. Freire (1975) insistía en que toda educación es un acto ético y político, aun cuando se niegue como tal.

Desde esa advertencia, recuperar la politicidad de la psicología no equivale a imponer una lectura única, sino a crear condiciones para que las distintas lecturas puedan situarse, confrontarse y pensarse históricamente. Se trata de desplazar la formación del terreno de la mera competencia técnica hacia un ejercicio reflexivo sobre la propia praxis.

Este desplazamiento no supone abandonar el rigor ni renunciar al saber y a los conocimientos acumulados por la disciplina. Al contrario, exige una relación más exigente con ese saber y esos conocimientos: una que no se conforme con su aplicación eficiente, sino que interroge sus efectos, sus límites y sus implicaciones. En este sentido, la crítica no debería ser un mero complemento opcional de la formación, sino una dimensión constitutiva de la misma.

La invitación que aquí planteo no es a resolver definitivamente estas tensiones, sino a habitarlas de manera racional y crítica. Pensar la psicología como una práctica situada implica aceptar que no hay respuestas finales, pero también que no todas las respuestas son equivalentes o igualmente aceptables. Recuperar su politicidad es, en última instancia, una forma de asumir responsabilidad por lo que se enseña, por cómo se enseña y por lo que ese gesto produce en quienes se forman como profesionistas en esta disciplina.

Conflicto de intereses

El autor de este trabajo declara que no existe conflicto de intereses.

Referencias

- Althusser, L. (1979). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En Louis Althusser, *La filosofía como arma de la revolución*. Pasado y Presente.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción*. Distribuciones Fontamara S. A.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Braunstein, N. A., Pasternac, M., Benedito, G., & Saal, F. (2003). *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo Veintiuno Editores.
- De Vos, J. (2013). *Psychologization and the subject of late modernity*. Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gallo Fernández, A. A. (2025). *Tendencias ideológicas de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en psicología (Tesis de licenciatura)*. Universidad de Morelia. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17753866>
- Habermas, J. (2013). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos.
- Habermas, J. (2023). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández García, M. (2007) La neutralidad ética del psicólogo. *Persona y bioética*, 11 (2), <https://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/947>
- Martínez Martínez, P. L., Mancillas Bazán, C., & Zalapa Lúa, E. E. (2014). Un acercamiento fenomenológico a la ética del psicólogo. *Uaricha*, 11 (26), pp. 97-114. <https://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/57/372>
- Martínez Martínez, P. L., Vázquez Soto, M. A., Fernández Martínez, S., & Zalapa Lúa, E. E. (2015) Formación universitaria del afecto moral. *Uaricha*, 12 (29), PP. 112-128. <https://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/20/19>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Hooks, B. (2024). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología. Contra la disciplina*. Catarata.
- Pavón-Cuéllar, D. (2019). *Psicología Crítica*. Itaca.
- Politzer, G. (1972). *Crítica de los fundamentos de la psicología y el psicoanálisis*. Martínez Roca S. A.
- Vygotsky, L. S. (1927). *El significado histórico de la crisis en psicología*. IPS.