

La Ambivalencia Filosófica en el México Independiente y su Impacto sobre la Educación y la Enseñanza de la Psicología

Ricardo Galguera Rosales

Universidad Nacional Autónoma de México

INFORMACIÓN ART.

Recibido: 7 abril 2018
Aceptado: 11 junio 2018

Palabras clave

Educación,
positivismo,
filosofía metafísica,
psicología.

Key words

Education,
positivism,
metaphysical philosophy,
psychology.

RESUMEN

El conflicto entre la filosofía positivista y la metafísica en el contexto mexicano del siglo XIX tuvo derivaciones en muchos ámbitos de la vida pública, como la educación en general y la enseñanza de la psicología en particular. Así, se hace necesaria una revisión histórica de las condiciones que hicieron parte del conflicto y sus vestigios en el tiempo. Con base en el análisis del periodo de efervescencia de la disputa positivismo-metafísica, se plantea que hubo un efecto en la enseñanza de la psicología en México a partir de tal conflicto, el cual ha acentuado y perpetuado el carácter pre-paradigmático de la disciplina.

The Philosophical Ambivalence in the Independent Mexico and its Impact on the Education and Teaching Of Psychology

ABSTRACT

The conflict between positivist philosophy and metaphysics in the nineteenth century Mexican context had derivations in many public life areas, like education in general and teaching of psychology in particular. Thus, a historical review of the conflict conditions and its vestiges is necessary. Based on the analysis of the effervescence period of the positivism-metaphysical dispute, this paper raises the effect of the mentioned conflict upon the teaching of Psychology in Mexico which has stressed and perpetuated the pre-paradigmatic nature of the discipline.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, México se encontraba en un momento de construcción nacional luego del desastre económico, político y social que representó el movimiento independentista y la instauración de la República, por una parte, y el conflicto entre

Conservadores y Liberales y la intervención francesa por otra. A partir de la promulgación de la Constitución Política de 1857 durante el gobierno interino de Ignacio Comonfort, así como las Leyes de Reforma devenidas del Congreso Constituyente de 1859 (Hernández,

Este trabajo fue financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, a través del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IA303317), así como gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)

Correspondencia: ricardogalguera@gmail.com Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av.de los Barrios 1, Los Reyes Iztacala, 54090 Tlalnepantla de Baz, Edo. de México, México.

ISSN: 2445-0928 DOI: <https://doi.org/10.5093/rhp2018a12>

© 2018 Sociedad Española de Historia de la Psicología (SEHP)

Para citar este artículo/ To cite this article:

Galguera Rosales, R. (2018): La ambivalencia filosófica en el México independiente y su impacto sobre la educación y la enseñanza de la psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 39(3), 9-17. Doi: 10.5093/rhp2018a12.

Vínculo al artículo/Link to this article:

DOI: <https://doi.org/10.5093/rhp2018a12>

1995), comenzó a gestarse en el país una preocupación por la laicidad de las instituciones del Estado, así como por el carácter humanista e igualitario de las relaciones sociales, con el ejemplo de la Francia republicana y revolucionaria de 1789.

Entre estos, es importante destacar el conflicto perenne entre las ideas liberales, nacidas con la República, y las ideas conservadoras, configuradas con antelación al nacimiento del México independiente (Reyes-Heroles, 1985), pues constituye el contexto socio-político en el cual se gestan tanto las problemáticas como las soluciones que dan origen al tópico de la libertad de enseñanza, así como sus implicaciones históricas. De manera legítima, el liberalismo se impone frente al conservadurismo con los acontecimientos arriba citados de 1857 y 1859, de los cuales los liberales más ilustres de la época son responsables.

Es en ese marco donde la instrucción educativa toma un carácter fundamental para la reproducción y transformación progresiva del nuevo orden constitucional. Para tales fines, en el año de 1867 el presidente Benito Juárez encomendó al entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Martínez de Castro, la reestructuración del sistema educativo del país, quien conformó un gabinete especial con grandes pensadores liberales de la educación. Entre ellos, Gabino Barreda (1818-1881) tuvo un papel imprescindible en la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública y, con ella, la instauración de una filosofía que, fundamentada en las necesidades históricas del país, constituyó el sistema por antonomasia para la elaboración de una nueva instrucción: el positivismo (Zea, 1968).

Según Vitoria (2009), esta filosofía –proveniente en principio de los estudios y las elucubraciones de Auguste Comte (1798-1857) en Francia– consiste en dos premisas fundamentales: 1) etimológicamente, positivo proviene del latín *positum* –poner- y *tivus* –relación activa–, de lo cual se distingue su exaltación del referente empírico concreto y de la relación natural –mas no *a priori*– entre la experiencia y la abstracción de ésta como dato; 2) un utilitarismo filosófico-pragmático contextualizado a la circunstancia histórico-social. Por su parte, De Gortari (1973) reconoce cuando menos seis distintas acepciones del término *positivo*, todas enunciadas como oposiciones, pues de otro modo perderían su estricto sentido: 1) lo real frente a lo quimérico; 2) lo útil frente a lo inútil; 3) la certeza frente a la indecisión; 4) lo preciso frente a lo vago; 5) lo positivo frente a lo negativo; y 6) lo relativo frente a lo absoluto. Los objetivos fundamentales de la filosofía positivista consistían en poner a disposición de la civilización humana un entramado sistemático y congruente de datos que permitieran su progreso y desarrollo, así como establecer un orden político, social y económico basado en dicho entramado (Comte, 1844/1990). De ahí que el lema oficial del positivismo fuera '*amor, orden y progreso*'.

Con base en este paradigma filosófico –que tuvo implicaciones en muchos ámbitos de la vida pública no sólo de la República Restaurada mexicana, sino a lo largo de todo el continente (Zea, 1980) – se erigió en el mismo año un proyecto educativo que tiene su extensión hasta nuestros días y que, incluso, en los nombres de sus planteles honra a los pensadores liberales y positivistas más relevantes para su confección: la Escuela Nacional Preparatoria –ENP en adelante–. Según Raat (1975), a pesar de la gran cantidad de detractores que la filosofía positivista tenía en aquel entonces –y que tiene hoy todavía–,

la estructura curricular de la ENP, que fungió como la unificación de la educación preparatoria del país, constituía el ejemplar a seguir de todos los niveles educativos por su eficacia y su pertinencia para la reorganización de la vida social con miras al progreso.

Así, la importancia de la instrumentación de la educación positivista como el fundamento para la enseñanza de las ciencias desde una base objetiva no es menor. Beller, Méndez y Ramírez (1973) describen una serie de intentos por parte de los gobiernos legítimos de la naciente república mexicana para satisfacer las necesidades educativas del pueblo, los cuales terminaron irremediablemente en fracaso: desde el proyecto de enseñanza pública de Guadalupe Victoria en 1825, pasando por el plan de instrucción pública libertadora de Lucas Alamán en 1830, hasta los infructuosos intentos de Valentín Gómez Farías de llevar a la praxis la educación popular del liberal José María Luis Mora en 1833 y la jerarquización de los grados de enseñanza del presidente Santa Anna en 1854, ninguno de estos planes pudo ejecutarse con el éxito esperado. No fue sino hasta la puesta en marcha de la reforma a la educación promovida por Gabino Barreda, que pudo instaurarse una estructura robusta que soportó los embates de la desorganización social predominante en esa época.

Por esta razón, en el presente trabajo se pretende realizar un análisis histórico-social de las condiciones sobre las cuales se funda y establece la enseñanza de la Psicología a partir de las bases establecidas en la ENP, enfatizando el contraste filosófico e ideológico entre las ideas positivistas que sirvieron como pilar de esta institución y la oposición metafísica de la educación y la sociedad. El estudio de este conflicto histórico en México puede contribuir a la clarificación de las problemáticas actuales de la psicología, disciplina que sigue constituyendo un proyecto de ciencia y no un paradigma constituido. En la siguiente sección se ahondará al respecto de la noción de paradigma y el lugar que la psicología ocupa, para luego revisar las circunstancias históricas de la ambivalencia filosófica en la educación y la subsecuente enseñanza de la psicología en el México independiente.

La Psicología: Una Disciplina Pre-paradigmática

En términos generales, Kuhn (1971) define un paradigma como un cuerpo de conocimientos y procedimientos propio de una disciplina que permite describir, mejor que otras aproximaciones, una buena parte de los fenómenos que a ésta correspondan y que es aceptado por la mayoría de los miembros de una comunidad científica específica en un momento determinado. A estos momentos se les conoce como periodos de *ciencia normal*, los cuales consisten en la investigación basada en los principios de tal paradigma aceptado para la resolución de los *enigmas* que, en ese momento de la historia de la ciencia, constituyen las problemáticas a resolver y, normalmente, sólo tienen sentido a la luz del paradigma. Así, cuando se habla de periodos de ciencia normal, se puede hablar a cabalidad de la unidad paradigmática de las investigaciones en una disciplina científica particular.

En esos términos, la psicología se encuentra en un estado particular en el camino de las ciencias. Ribes y López (1985) mencionan que a partir de la publicación del texto intitulado *Psychology as the behaviorist*

views it [La psicología tal como la ve el conductista] de Watson en 1913 –también llamado el *manifiesto conductista*–, se estableció una forma de concebir lo psicológico que es aceptada, de alguna u otra forma, por las diferentes teorías en psicología: el estudio de la conducta como evidencia de los distintos objetos de conocimiento de cada una de ellas. Por esta razón, Ribes y López (1985) reubican la fecha del nacimiento de la psicología como disciplina autónoma, ya no en 1879 con la fundación del laboratorio de Leipzig por Wilhelm Wundt, sino en 1913.

Sin embargo, si se suscribe lo anterior es necesario hacerlo con reservas, pues no puede considerarse paradigmático el estudio del comportamiento –i.e. como referente de todas las teorías en psicología– en tanto que los periodos de ciencia normal están determinados no sólo por el cuerpo de conocimientos teórico-metodológicos, sino también, entre otras cosas, por tres tipos de problemas a resolver: a) la determinación del hecho relevante; b) la congruencia entre los hechos y la teoría; c) la coherencia entre los conceptos de la teoría (Kuhn, 1971). Así, es imposible definir homogeneidad en la investigación psicológica a partir únicamente de la consideración de la conducta como evidencia del objeto de cada teoría, pues estos son distintos e inconmensurables.

Al respecto, Ribes (2000) reconoce cuando menos ocho diferentes objetos de conocimiento que, según él, representan la diversidad de psicologías y definen el carácter preparadigmático de la disciplina –i.e. que todavía no existe un consenso en la comunidad científica en la definición de un paradigma–. Estos objetos de conocimiento son: a) la mente y el mundo; b) el mundo, la mente y el cuerpo; c) la mente y la conducta; d) el cerebro y el mundo; e) el cerebro, la mente y el mundo; f) el organismo reactivo y el mundo; g) el organismo activo y el mundo; h) el organismo en el mundo. Cada uno de estos objetos de conocimiento conlleva una concepción onto-epistémica distinta para lo psicológico y sustentan las diferentes teorías que están circunscritas a la psicología.

A pesar de que algunos autores mencionan que la oposición teórica y procedimental dentro de una misma disciplina debería ser considerada como una particularidad de su carácter *multiparadigmático* (Campos, 2004; Caparrós, 1978, 1991; y, aunque lo refieran como *choque preparadigmático*, también suscriben Dorna y Méndez, 1979), pues consideran que existe un paradigma dominante que se impone frente a los demás y que promueve un quehacer más homogéneo y fructífero dentro de la disciplina (Giere, 1999), la inconmensurabilidad de tales objetos de conocimiento es tal que, en palabras de Ribes (2011, pp. 86-87), nada es “más lejano de la realidad que afirmar que la psicología es una ciencia multiparadigmática [...] Existen múltiples psicologías y será el curso de la historia [...] la que procurará el dictamen social definitivo acerca de alguna de ellas”. Por esta razón, la psicología constituye una disciplina de carácter *preparadigmático*, simplemente porque no existe un paradigma compartido por la comunidad de psicólogos que norme su actividad y, en cambio, existe una gran cantidad de psicologías incompatibles entre sí.

Las plataformas filosóficas que sustentan a las distintas teorías en psicología constituyen, en principio, las potencias onto-epistémicas de éstas. A pesar de que las teorías modernas en psicología provienen de contextos ajenos al mexicano, sería inapropiado pensar que las condiciones en las que fueron implementadas en México no

contribuyeron a su modificación y adaptación, así como a su aceptación. Por ello, es necesario revisar algunos principios de las dos grandes filosofías que tuvieron un impacto importante en este contexto –i.e. el positivismo y la filosofía metafísica–, así como su influencia en el campo de la educación en general, y de la enseñanza de la psicología en particular.

Ambivalencia Filosófica de la Educación

La fecundidad y el éxito de la instauración del positivismo como filosofía de la educación y la vida pública se basó en la consigna barrediana del establecimiento de un orden material y no espiritual (Ibarra, 2013), puesto que los pobladores del México independiente eran predominantemente católicos, y no permitirían que sus hijos renegaran de las bases religiosas familiares a partir de sus clases en la ENP ni en ninguna otra institución educativa. De este modo, Barreda consiguió la aceptación de la doctrina positiva por parte de las clases menos favorecidas, así como de la incipiente clase media mexicana, la cual constituía el círculo ilustrado de la sociedad del siglo XIX. Las ideas liberales de la libertad de pensamiento, así como las ideas positivistas de la importancia de la experiencia científica no sólo no se oponían, sino que se complementaban parcialmente. Lo anterior queda nuevamente evidenciado en los principios político-económicos que promovían tanto los positivistas (i.e. Justo Sierra) como los liberales (i.e. José María Luis Mora) al alentar una educación positiva, pues mediante ésta sería posible formar hombres pragmáticos que semejaran el carácter de los estadounidenses, quienes para entonces ya habían alcanzado un prestigio internacional debido al progreso de su nación (Zea, 1980).

Sin embargo, la oposición surgió de manera paralela al encumbramiento de las ideas positivas –de la cual una parte importante también tenía una firme base liberal–, constituyendo un contrapeso frente a las políticas públicas –especialmente educativas– que devenían de las propuestas de *los científicos* y del gobierno porfirista. Y dicha oposición se gestó desde muy variados frentes: los liberales jacobinos de la vieja guardia –herederos de la filosofía rousseauiana, semilla del liberalismo mexicano–; el clero mexicano –profundamente herido por las Leyes de Reforma–; los liberales obreristas progresistas; los demócratas reyistas seguidores del general opositor Bernardo Reyes, entre otros (Raaf, 1975). Sin embargo, durante los primeros años del auge positivista, la oposición tenía que contentarse con las réplicas a publicaciones y reformas que llevaban a cabo sus voceros desde sus organismos oficiales. Desde *El Hijo del Ahuizote* de Daniel Cabrera y posteriormente el *Regeneración* de los hermanos Flores Magón de tipo político, hasta *La Voz de México* de la Iglesia Católica mexicana y la *Revista Filosófica* de José María Vigil en el ámbito filosófico, los medios de difusión en contra de las ideas positivistas eran muchos, pero poco efectivos.

La Educación Científica

A partir del éxito obtenido con los cursos ordinarios de la ENP, así como de las condiciones que siguieron a la instauración de un

nuevo régimen político-económico –con el triunfo de la revolución tuxtepecana para evitar la reelección de Miguel Lerdo de Tejada–, el positivismo mexicano encontró el marco perfecto para su desarrollo y vinculación con el nuevo gobierno, encabezado por el Gral. Porfirio Díaz Mori. A pesar de que algunos consideran impreciso identificar al positivismo como la filosofía oficial del régimen Porfirista (González, 2010; Raat, 1975), es innegable que la base filosófica positivista fungió como justificación de algunas tropelías del gobierno (Zea, 1968). De un organismo emanado de los cursos ordinarios de la ENP, la *Sociedad Metodófila Gabino Barreda*, que era un espacio formal extracurricular conformado por los estudiantes y profesores más destacados de la escuela, surgieron los grandes directores del futuro económico, político, social y educativo del prolongado periodo de la presidencia de Díaz: Justo Sierra Méndez, José Yves Limantour, Miguel y Pablo Macedo, Manuel Flores, Francisco Bulnes, entre otros.

Todos estos grandes pensadores sentían un profundo respeto por aquél que los había formado en el espíritu positivo de su época, Gabino Barreda, quien en sus viajes a Francia había entrado en contacto con la filosofía de Comte, que prevalecía en ese periodo de la historia frente a otras maneras de entender la realidad. De ahí el origen de los méritos del Dr. Barreda, quien fue un fiero defensor de las premisas positivas, así como de su implementación en la educación nacional. En la carta que Barreda (1870/1992) escribió a Mariano Riva Palacio hacía algunas precisiones sobre lo que consideraba importante en la implementación del plan de estudios vigente en la ENP, como lo eran los pormenores relacionados con las materias a impartir. En dicho documento menciona el estudio de las matemáticas desde el inicio del programa, pasando por las ciencias naturales como la cosmografía, la física, la geografía, la química, la botánica y la zoología, concluyendo el programa con el estudio de la lógica. Asimismo, se daría un espacio importante para las lenguas vivas, como el francés, el alemán y el inglés, y las lenguas muertas como el latín.

Este plan contemplaba la combinación pertinente de la teoría y la práctica, pues Barreda consideraba que el énfasis en alguno de ambos aspectos de la instrucción educativa llevaba a excesos ideológicos e ignorancia de la realidad. Por un lado, los estudiantes instruidos desde la exacerbación de la teoría serían pensadores inactivos frente a problemas que, teóricamente, han sido ya resueltos; por otro lado, los estudiantes instruidos desde el pragmatismo irreflexivo encontrarían problemas en todos lados debido a su desconocimiento de las bases teóricas. Entonces, la educación debía contemplar ambos aspectos, que son las caras de cualquier problema (Zea, 1968)

De estos excesos teóricos o pragmáticos se desprendían una serie de conflictos, debido a que las visiones de uno u otro tipo de estudiantes estaban, por definición, en conflicto. Por esta razón, para Barreda uno de los problemas más importantes para la educación era la falta de acuerdo entre las diversas opiniones sobre los distintos ámbitos de la vida. La falta de homogeneidad generaba una dinámica de discordia entre las posturas en oposición en temas relacionados con la religión, la política y la ciencia. Por esta razón era necesario establecer una manera única de pensar para todos los futuros líderes del país mediante la instrucción temprana de la preparatoria:

No basta para uniformar esta conducta con que el Gobierno expida leyes que lo exijan; no basta tampoco con que se nos

quiera aterrorizar con penas más o menos terribles o halagar con recompensas infinitas en la vida futura, como lo hace la religión. Para que la conducta práctica sea, en cuanto cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad es preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos, más o menos deliberadamente, pero de una manera constante. Este fondo de verdades que nos han de servir de punto de partida debe presentar un carácter general y enciclopédico, para que ni un solo hecho de importancia se haya inculcado en nuestro espíritu sin haber sido antes sometido a una discusión, aunque somera, suficiente para darnos a conocer sus verdaderos fundamentos (Barreda, 1870/1992, pp. 10-11).

Al establecer un *fondo común de verdades*, los futuros profesionistas estarían en condiciones de solucionar problemáticas de una manera estandarizada. Esta premisa era compartida por todos aquellos pensadores –positivistas o científicos– que consideraban al progreso como el fin último de la educación mediante el orden social. Entre estos pensadores se encontraba la figura de Justo Sierra, quien fue uno de los más fieros defensores del positivismo durante un periodo determinado, a pesar de su tránsito entre las elocuentes críticas a las ideas en oposición al positivismo hasta llegar a una pugna casi personal por la democratización filosófica de la educación (Zea, 1968). Sierra defendió durante mucho tiempo el ideal de la ciencia positiva, considerándolo el instrumento mediante el cual la sociedad mexicana podía alcanzar el progreso y el orden que tanto habían faltado durante los primeros años de la naciente república.

En lo relativo a la educación, Sierra (1890/1984) consideraba que la *escuela educativa* era el fin último de la institución, pues ésta serviría para la formación de los hombres con las aspiraciones más nobles y ambiciosas que llevarían a México allende de cualquier objetivo planteado en materia de progreso y orden. Pero para alcanzar ese nivel, la escuela debía ser primero instructiva o, en otras palabras, el medio por el cual el Estado pretendía promover el ejercicio de los valores de la época. Ninguna era, a los ojos de Sierra, desdeñable, sino que la conjunción de ambas era imprescindible para el orden y el progreso social. Porque en la institución educativa y sus implicaciones –convivencia entre estudiantes y profesores; igualdad y fraternidad; educación moral; ejercicio intelectual; etc. – es en donde se gestan las cualidades más elevadas del hombre, y en donde los sentimientos más bellos confluyen con las ideas más novedosas, en aras del progreso individual y, por ende, del orden y la armonía social (Sierra, 1881/1984).

A pesar de que los objetivos de los positivistas podían considerarse apropiados para el contexto histórico del país, así como para los proyectos de nación que contemplaban a las nuevas generaciones de estudiantes como aquellos hombres que contribuirían en el desarrollo económico y social de México, este grupo de pensadores ilustrados y sus ideas tuvieron una fuerte oposición por parte de un grupo de intelectuales que consideraban menos importante el desarrollo de habilidades prácticas que el desarrollo de valores espirituales. Los ideólogos de la educación metafísica y sus postulados se confrontaron incesantemente con el positivismo como filosofía de la educación nacional.

La Educación Metafísica

El periodo más fecundo de las ideas positivistas en la educación fue entre los años de 1867 y 1881, teniendo un declive importante con la muerte de Barreda. Durante este periodo y los años previos a la Revolución mexicana aparecieron diversas reacciones frente al positivismo predominante. Los escritos de José María Vigil en la Revista Filosófica y, más tarde, el surgimiento del Ateneo de la Juventud Mexicana –con exponentes del tamaño de José Vasconcelos, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes, entre otros–, constituyeron la reivindicación de las bases metafísicas y espirituales en la educación mexicana (Zea, 1968). Dichas bases consistían en lo que Octavio Paz (1950/1999) llamaría *revuelta*, pues estos pensadores intentaban volver a un sistema de conocimiento basado en la retórica metafísica, en donde se diera cabida a aspectos que iban más allá de la posibilidad de métrica y cuantificación.

Si bien es cierto que la filosofía positivista llegó al ámbito educativo en México para, de manera explícita, terminar con otro tipo de pensamientos y movimientos filosóficos debido a sus evidentes contradicciones, esta filosofía constituía una manera novedosa y diferente de entender la realidad, en donde ésta no depende de la subjetividad del observador, sino que es un sistema ordenado de fenómenos que son susceptibles de ser entendidos mediante observaciones meticulosas y mediciones. Sin embargo, como dicha manera de entender y describir el mundo se instaló como monopolio filosófico en el país durante muchos años, parecía que había sido una tiranía eterna que coartaba las expectativas de subjetividad de algunos pensadores. En palabras de Pedro Henríquez Ureña, pensador emblemático del Ateneo de la Juventud Mexicana, la vida intelectual mexicana había vuelto a la «rigidez de la escolástica Medieval» (Henríquez-Ureña, 1962, como se citó en Magallón, 2010, p. 56), pero ya no se leía a Tomás de Aquino sino a Comte y a Spencer. Los pensadores metafísicos intentaron entonces convencer al público en general que las ideas metafísicas eran progresistas en tanto consideraban aspectos que el positivismo no y que eran, según ellos, innegables a los ojos de cualquiera. La filosofía analítica se encargó de desmitificar muchos de estos aspectos de manera posterior (Ryle, 1949/2005).

Entre los pensadores que intentaban reivindicar el pensamiento metafísico se encuentra Antonio Caso (1922/2016), quien definía a la educación como el medio por el cual se forman espíritus, se definen individualidades, se acrisolan vocaciones y se cristalizan almas. Su postura frente a los problemas educativos era clara: sólo los filósofos son capaces de dar respuesta a ellos, puesto que consisten estos en dilemas de un orden elevado que no puede ser subordinado a otras disciplinas de carácter naturalista como la biología o la psicología, por ejemplo. Así, Caso –como uno de los miembros más destacados del Ateneo (Zea, 1968)– definía la tendencia de una generación completa. Decía:

Habrán dos caminos opuestos para formar el espíritu: o bien disponerlo en tal forma que siempre tenga un precepto general de donde derive una solución especial, adecuada, perfecta, o bien, integrar la iniciativa del espíritu, disponerlo en tal proporción, desligarlo en tales condiciones, que el espíritu, siempre autónomo, siempre intuitivo, siempre ágil, pueda hacerse señas con la realidad de las cosas y vencer

en el momento oportuno. El primer camino es un camino equivocado; el segundo camino es un generoso y verdadero camino. Por él os aconsejaría que marcharais como educadoras y educadores... (Caso, 1922/2016, pp. 71-72)

Con esta afirmación negaba la importancia del desarrollo de habilidades y competencias para la resolución de problemáticas susceptibles de ser evaluadas. Es decir, desdeñaba la utilidad pragmática de la educación, y la concebía, en cambio, como un ejercicio del espíritu para elevarse en su magnificencia mediante potencias intrínsecas a cada persona. La educación solamente permitía el desenvolvimiento de las aptitudes que, naturalmente, cualquier hombre poseía gracias a su espíritu. Esta premisa es un ejemplar del tipo de educación que intentaba reivindicar el movimiento metafísico.

Este conflicto entre los postulados positivistas de los antiguos miembros de la Sociedad Metodófila Gabino Barreda y las ideas metafísicas del Ateneo de la Juventud tiene vigencia hoy en día en diversas disciplinas, siendo incluso más evidente en disciplinas como la Sociología y la Psicología. El conflicto actualizado se traduce en una problemática multiplicidad de teorías que hunden a estas disciplinas en un estado pre-paradigmático (Kuhn, 1971), en donde algunas pugnan por la utilidad y relevancia del dato empírico concreto, mientras otras consideran que la experiencia sensible no es suficiente para dar cuenta de la realidad.

La Enseñanza de la Psicología como Síntesis Dialéctica

Aun cuando Comte (1854/1942) no reconocía a la psicología en la jerarquía de las ciencias de los cuerpos simples y organizados –i.e. en orden decreciente de complejidad e independencia: matemáticas, astronomía, física, química, fisiología y física social– por la imposibilidad de recuperar datos provenientes de la experiencia –atendiendo a la idea que se tenía en el siglo XIX sobre lo psicológico, basado en el postulado de un alma inmaterial y la introspección como el método por antonomasia para su estudio (Kantor, 1979)–, el positivismo mexicano sí daba cabida a la psicología como una disciplina científica, pues “[...] el método positivo [...] reconoce muchas ciencias como la astronomía, como la psicología, como la sociología, [a pesar de que en éstas] o es imposible o limitadísima la llamada observación experimental” (Sierra, 1875/1984, p. 85, cursivas añadidas). Valderrama (1983, como se citó en Díaz-Guerrero, 1986) reconoce a algunos de los promotores del desarrollo de la psicología a partir del positivismo, quienes además tenían un lugar destacado entre el movimiento positivista mismo, como Porfirio Parra o Justo Sierra.

Por una parte, Porfirio Parra (1854-1912) dedicó una parte de su trabajo al estudio de tópicos correspondientes a la psicología experimental. Álvarez et al. (1981) refieren dos publicaciones realizadas en el órgano de difusión positivista, *la Revista Positiva*, por parte de Parra entre 1901 y 1902: *Las localizaciones cerebrales y la psicología* y *Enumeración y clasificación de las formas de sensibilidad*. Además, participó activamente en la fundación de la Sociedad Positivista y en la edición de *la Revista Positiva* (Raas, 1975), en donde a partir del Tomo XII y hasta el Tomo XIV se publicaron los cursos de moral positiva impartidos por Pierre Laffitte –otro positivista francés de corte

comteano-, en los cuales se trataban distintos temas íntimamente vinculados con la psicología. En el apéndice A de Beller et al. (1973), en donde reproducen fielmente el índice de 14 tomos de la Revista Positiva, se encuentran los temas de dicho curso, los que van desde la teoría cerebral, las funciones interiores y exteriores, la inervación y la teoría vital –Tomo XII-, pasando por problemáticas de la estabilidad y la unidad humana –Tomo XIII-, hasta la teoría de la vida afectiva, la personalidad, la sociabilidad y la moralidad –Tomo XIV-.

Por otra parte, la figura de Justo Sierra (1848-1912) también es importante en el desarrollo de la psicología en México desde la filosofía positivista. Según Álvarez et al. (1981), en el proyecto de creación de la Universidad publicado en 1881, Sierra propone el estudio de la psicología a pesar de su posición positivista, lo cual es considerado por estos autores como el antecedente a la reforma al plan de estudios de la ENP por Chávez Lavista de 1896. Esta discrepancia con la jerarquización comteana de las ciencias al incluir a la psicología se explica, según Molina (1997), debido a que las comisiones encargadas de revisar el plan de estudios estaban democráticamente conformadas, habiendo cuando menos tres clases de miembros: 1) positivistas comteanos de corte barrediano; 2) positivistas que suscribían el evolucionismo de Spencer y de Stuart Mill; 3) espiritualistas metafísicos.

Ahora bien, estos pensadores metafísicos que hacían parte de las comisiones revisoras del plan de estudios estaban influidos por el pensamiento del Ateneo de la Juventud, en el que también se admitía a la psicología como una disciplina de conocimiento importante, pues constituía el estudio del individuo, aunque dicho estudio no fuera en términos sistemáticos ni tampoco objetivos. Así, en *Sociología*, Antonio Caso (1948/1980) reconoce que el estudio de la psicología es imprescindible para la confección del objeto de estudio de otras ciencias sociales. Entre los nombres importantes a este respecto resalta el de Ezequiel Adeodato Chávez Lavista (1868-1946) y el de Plotino Constantino Rhodakanaty (1828-1890).

Chávez Lavista fue un jurista mexicano a quien se le reconoce como el fundador y primer profesor del curso de psicología en la Escuela Nacional Preparatoria en 1897, cuando se generó su autonomía como materia independiente de la cátedra de Lógica y Moral (Álvarez et al., 1981; Díaz-Guerrero, 1981; Escobar, 2016). Su figura es contradictoria, pues en principio suscribía el positivismo barrediano, del cual luego se distanció medianamente para abrazar un espiritualismo complementario (Lemoine, 1968, como se citó en Álvarez et al., 1981). Chávez Lavista también estaba profundamente influenciado por los postulados de Herbert Spencer, otro pensador que continuó por la línea del positivismo, aunque con algunos importantes matices. Uno de ellos –que fue el que quizá más cautivó a Chávez y fue fundamental para ajustarlo a su pensamiento– fue su concepción de lo *incognoscible* en un sentido teológico-metafísico (Magallón, 2010). El hecho de que la psicología se estudiara en la ENP dispondría las condiciones suficientes para que se le considerara como una disciplina importante debido al gran prestigio de esta institución (López-Ramos, 1995).

Por otra parte, Plotino Constantino Rhodakanaty fue un pensador griego que promovió el estudio de la psicología metafísica en la ENP (Illades y Rodríguez, 2001). Suscribía el anarco-sindicalismo, aunque de manera contradictoria también sostenía postulados metafísicos, y se consideraba enemigo del positivismo, pues éste amputaba las consideraciones de los elementos más elevados de los hombres,

concernientes al espíritu y al alma. Rhodakanaty consideraba que la psicología como estudio del espíritu humano y de sus cambios en términos morales debía ser promovida en las escuelas mexicanas, pues su ejercicio pondría a los mexicanos en mejores condiciones para enfrentarse a dilemas de tipo moral y espiritual. Tanto Rhodakanaty como Chávez Lavista fueron los promotores del estudio de la psicología, aunque ambos la entendieron –en mayor o menor medida– como la disciplina ubicada más allá de las ciencias naturales que se encargaría de estudiar aquello que no podía ser medido, como el espíritu y sus tendencias al bien, como si la métrica y la cuantificación le confiriera un carácter espurio a la disciplina.

Así, a pesar de los esfuerzos arriba bosquejados a partir del trabajo de los positivistas, y en contraste con el papel fundamental que Valderrama (1983, como se citó en Díaz-Guerrero, 1986) les otorga, es importante reconocer que no fueron ellos quienes impulsaron el estudio de la psicología en México, o cuando menos no directamente. Esto debido a que la psicología de entonces no podía ser considerada como una ciencia estrictamente positiva por la imposibilidad de cuantificar los datos que de ella se derivarían, pues se tenía un modelo inapropiado de *lo psicológico* que ha perdurado hasta nuestros días. Sin embargo, la influencia positivista tampoco fue nula en la incorporación de la psicología en los planes de estudio de las escuelas mexicanas.

La Psicología en México en los Siglos XX y XXI

La enseñanza de la psicología en la cátedra de la ENP por Chávez Lavista tuvo una influencia determinante en el desarrollo de la disciplina en los años siguientes. Entre los estudiantes que tomaron dicho curso se encuentra Enrique O. Aragón (1880-1942), quien más adelante se convertiría en profesor de la misma cátedra en la ENP y promovería el estudio experimental de los fenómenos psicológicos mediante aparatos de laboratorio en una época histórica en la que la psicología era profundamente influenciada por la psiquiatría, la psicometría y el psicoanálisis (Escobar, 2016). Rogelio Díaz-Guerrero, uno de los promotores modernos de la psicología científica en México, estudio en el laboratorio de Aragón y, años más tarde junto a Luis Lara Tapia y Héctor Capello, se convirtió en los pilares de la psicología moderna.

A partir del auge de la psicología experimental como paradigma en las Instituciones de Educación Superior se polarizó el panorama de la enseñanza de la psicología. Por un lado, se encontraban aquellos herederos de una postura metafísica de lo psicológico, quienes pugnaban por una psicología de los procesos mentales, perpetuando el mito del fantasma en la máquina de Descartes (Ryle, 1949/2005); por otro lado, se encontraban los psicólogos experimentales herederos de una tradición naturalista, en donde el dato era suficiente descriptor de la realidad, más allá de la interpretación del observador. La continuidad histórica del conflicto filosófico del siglo XIX se evidencia de manera estilizada en las posturas onto-epistémicas de estos dos grupos de psicólogos. Escobar (2016) sugiere que la influencia que la concepción de Titchener acerca de la introspección tuvo sobre Chávez Lavista promovió el estudio formal de la conciencia: “Este hecho pudo haber resultado en que el interés por el estudio de los elementos de la

conciencia por medio de la introspección se integrara en la psicología experimental en México desde sus inicios” (p. 121).

El estudio de ésta mediante la introspección –i.e. como reportes de la propia experiencia- desde Wundt hasta Titchener tuvo detractores, como lo fue Watson. Ribes (1993) describe dos argumentos en contra de los principios de la introspección a partir de los problemas que subyacían a ella para la conformación de una psicología científica: 1) como los animales no cuentan con la capacidad de comunicarse mediante un lenguaje convencional, no eran candidatos de ser analizados en términos psicológicos; y 2) los comportamientos de los individuos que no podían ser explicados en términos de la acción de la consciencia sobre ellos no eran susceptibles de ser categorizados como psicológicos, pues resultaban insuficientes. Es decir, la naturaleza misma de los problemas comunes de la psicología de inicios del siglo XX no era la causa de que estos no fueran asequibles para la observación del científico, sino que la teoría no ofrecía un marco conceptual de trabajo adecuado para su descripción y análisis debido a la influencia matizada de la filosofía metafísica.

La continuidad histórica del conflicto se evidencia también en que, a pesar de que las unidades temáticas que se estudiaban en las escuelas que se ofrecía la materia de psicología tuvieran un carácter psicofisiológico y se inscribían en el marco de las *profesiones científicas* impartidas en la Universidad Nacional Autónoma de México, las descripciones seguían siendo de tipo introspectivo por encima de la comprobación experimental (Derbez, 1960). Fue hasta la llegada de una generación de psicólogos que promovió el estudio de la psicología desde una perspectiva naturalista, motivado por las conquistas institucionales de la psicología como disciplina independiente en la UNAM en el año de 1960. Esta generación de psicólogos fue formada por una gran cantidad de especialistas en diversos campos, todos ellos distantes de la psicología. Hickman (1993) menciona que de la totalidad de profesores que ofrecían cátedra en la recién creada carrera de psicología en 1960, 38.46% suscribían una postura psiquiátrica-médica, y la mitad de ellos se consideraban abiertamente psicoanalistas; 26.9% estaban circunscritos al análisis fisiológico de la conducta y sólo 7.69% suscribían una psicología experimental.

A pesar de los grandes avances que fueron promovidos por este grupo de psicólogos –entre los que destacan Emilio Ribes, Víctor Alcaraz, Juan José Sánchez Sosa, Serafín Mercado, entre otros– en prácticamente todos los ámbitos del desempeño del psicólogo, en la actualidad se desdeñan sus logros aludiendo al argumento falaz del supuesto *reduccionismo* –i.e. simplismo- presente en los fundamentos onto-epistémicos de esta psicología experimental –v.gr. el trabajo de Dorna y Mendez (1979) es ilustrativo en este sentido, pues pasan revista a lo que ellos llaman las *críticas anticonductistas*, así como a la posible justificación de éstas. Por otra parte, Frida Díaz-Barriga Arceo, una de las representantes más importantes del socioconstructivismo en México, al comentar un material de Delgado (2006) sobre los problemas de la Psicología actual menciona que el “problema de fondo, al parecer responsable de lo que el autor califica de dogmatismo provinciano en la concepción de método y experimento, es la asunción acrítica y reduccionista del legado positivista en la autodenominada psicología científica experimental” (Díaz-Barriga, 2006, pp. 39-40)–. Por esta razón, en las instituciones de Educación Media Superior y Superior en México ha ganado campo desde inicios

de los años 70 el enfoque constructivista y la corriente crítica (Díaz-Barriga y García, 2014).

A manera de conclusión

A pesar de que todavía es posible identificar los vestigios de la sistematicidad del positivismo en otras ideas filosóficas, particularmente en lo que concierne a la primacía del dato, el positivismo, tal y como se planteó en el presente trabajo, dejó de ser vigente a partir de su análisis crítico filosófico (Restrepo, 1979); así mismo, al constituir una herramienta ideológica tanto en la Francia post-revolucionaria burguesa (Zea, 1968) como en el México independiente azotado por las disputas por el poder político desde el grupo que representaba, por entonces, la burguesía mexicana –i.e. el Partido Liberal- (De Gortari, 1973), perdió su vigencia histórica y fue paulatinamente sepultado.

Popper (1945/1992) distingue entre el pensamiento racionalista que él llama crítico frente a otro considerado no crítico, y menciona que un proceder racionalista crítico se fundamenta en creencias, supuestos y decisiones que no son susceptibles de comprobación empírica o de la razón –a reserva de que se pretenda utilizar sólo algunas hipótesis contrastables a manera de apoyo al surgimiento de razonamientos que, por definición, deberán basarse en un razonamiento que les dé sentido, y así ad infinitum–, para obtener los resultados deseados: “todo aquél que adopte la actitud racionalista lo hará porque ya ha adoptado previamente, sin ningún razonamiento, algún supuesto, decisión, creencia, hábito o conducta que caen dentro de los límites de lo irracional” (p. 398). A esto el autor lo llamó *fe irracional en la razón*, y se opone firmemente al principio objetivo del positivismo. De esta manera, describe la inaplicabilidad de los principios positivistas basados en el dato como principio de la actividad reflexiva y científica.

A pesar de los intentos históricos por estructurar su paradigma, la psicología sigue siendo un proyecto de ciencia, por lo que cada esfuerzo para resolver problemas disciplinarios es poco más que estéril frente a la incertidumbre de la multiplicidad de objetos de estudio inconmensurables entre sí. En este panorama cobran sentido las palabras de Kuhn (1971, p. 143), quien menciona que “es, sobre todo, en los periodos de crisis reconocida, cuando los científicos se vuelven hacia el análisis filosófico como instrumento para resolver los enigmas de su campo”. Entonces, la revisión histórica de las plataformas filosóficas que han sostenido algunas formas de hacer psicología en un contexto particular como el de México, así como un análisis conceptual de los términos devenidos de aquellas plataformas es imprescindible; de lo contrario, seguiremos estudiando falsos problemas.

Referencias

- Álvarez, G., Ramírez, A., Russo, S., Soto, E., Patiño, G y Aréchiga, S. (1981). Notas para la historia de la psicología en México: I [Notes for the history of psychology in Mexico: I]. En G. Álvarez y J. Molina (eds.), *Psicología e historia* [Psychology and History] (pp. 43-65). Distrito Federal, México: UNAM.
- Barreda, G. (1992). *Estudios* [Studies]. Distrito Federal, México: UNAM-Biblioteca del Estudiante Universitario.

- Beller, W., Méndez, B. y Ramírez, S. (1973). *El positivismo mexicano* [Mexican Positivism]. Distrito Federal, México: UAM.
- Campos, M. (2004). El estatus multiparadigmático de la psicología [The multiparadigmatic status of the psychology]. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(2), 65-85. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319474633_El_estatus_multiparadigmatico_de_la_psicologia
- Caparrós, A. (1978). La psicología, ciencia multiparadigmática [Psychology, a multiparadigmatic science]. *Anuario de Psicología*, 19, 79-110. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/64454/88135>
- Caparrós, A. (1991). Crisis de la psicología: ¿singular o plural? Aproximación a algo más que un concepto historiográfico [Crisis of psychology: singular or plural? Approach to something more than a historiographical concept]. *Anuario de Psicología*, 51, 5-20. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64668/88695>
- Caso, A. (2016). El problema filosófico de la educación [The Philosophical problem of education]. En V. Muñoz (Comp.), *Filosofía mexicana de la educación* [Mexican Philosophy of Education] (pp. 69-75). Distrito Federal, México: Editorial Torres Asociados.
- Caso, A. (1980). *Sociología* [Sociology]. Distrito Federal, México: Publicaciones Cruz S.A.
- Comte, A. (1942). *Primeros ensayos* [First essays]. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Comte, A. (1990). *La filosofía positiva* [The positive philosophy]. Distrito Federal, México: Editorial Porrúa.
- De Gortari, E. (1973). *Ciencia y conciencia en México (1767-1883)* [Science and consciousness in Mexico (1767-1883)]. Distrito Federal, México: SEP-Setentas.
- Delgado, J. (2006). Psicología en crisis. Metodología dogmática. Encuentro y desencuentros [Psychology in crisis. Dogmatic methodology. Agreements and disagreements]. *Anuario de Psicología*, 37(1 y 2), 7-26. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61822/82567>
- Derbez, J. (1960). *Las profesiones universitarias* [The University Professions]. Distrito Federal, México: UNAM.
- Díaz-Barriga, A., y García, J. (2014). La conformación del campo del currículum en México [The curriculum's field conformation in Mexico]. En A. Díaz-Barriga y J. García (Coord.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* [Curriculum's Development in Latin America. Experience of ten Countries] (pp. 239-267). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Díaz-Barriga, F. (2006). Psicología en crisis: la importancia de las comunidades científicas y de las formas de generación del conocimiento [Psychology in Crisis: Importance of the Scientific Communities and Knowledge Generation Forms]. *Anuario de Psicología*, 37(1 y 2), 39-43. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61825/82570>
- Díaz-Guerrero, R. (1981). Momentos culminantes en la historia de la psicología en México [Highlights in the History of Psychology in Mexico]. *Revista de Historia de la Psicología*, 2(2), 125-142. Recuperado de <https://www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/6006532311/02.%20DIAZ-GUERRERO.pdf?t=1418499112>
- Díaz-Guerrero, R. (1986). Psychology in Mexico, its past, present, and future. *Revista de Historia de la Psicología*, 7(3), 3-8. Recuperado de <https://www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/6005295811/01.%20D%3%8DAZ-GUERRERO.pdf?t=1417275777>
- Dorna, A. y Méndez, H. (1979). *Ideología y conductismo* [Ideology and Behaviorism]. Barcelona, España: Editorial Fontanella.
- Escobar, R. (2016). El primer laboratorio de psicología experimental en México [The first laboratory of experimental psychology in Mexico]. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2(42), 116-144. Recuperado de http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2016/10/RMAC4202_Escobar.pdf
- Giere, R. (1999). *Science without Laws*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- González, G. (2010). Positivismo y organicismo en México a fines del siglo XIX. La construcción de una visión determinista sobre la conducta criminal en alcohólicos, mujeres e indígenas [Positivism and organicism in Mexico at the end of the 19th century. The construction of a deterministic view on criminal behavior in alcoholics, women and indigenous]. *Alegatos*, 76, 693-724. Recuperado de <https://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/69/76-03.pdf>
- Hernández, M. (1995). La educación primaria y la psicología en el periodo de 1857 a 1867 [The elementary school and the psychology in the 1857-1867 period]. En S. López-Ramos (Coord.), *Historia de la psicología en México. Tomo I* [History of psychology in Mexico. Volume I] (pp. 59-131). Estado de México, México: CEAPAC.
- Hickman, H. (1993). *Procesos de institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de la psicología experimental en la Universidad Nacional Autónoma de México (1960-1985)* [Institutionalization processes, trajectories and identities. The case of experimental psychology at the National Autonomous University of Mexico (1960-1985)]. Tesis Doctoral. Distrito Federal, México: UNAM.
- Ibarra, L. (2013). El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética [Gabino Barreda's positivism. A study from the historical-genetic theory]. *Acta Sociológica*, 60, 11-38. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/27129/32232>
- Illades, C. y Rodríguez, A. (2001). *Ciencia, filosofía y sociedad en cinco intelectuales del México liberal* [Science, Philosophy and Society in Five Intellectuals of Liberal Mexico]. Distrito Federal, México: UAM.
- Kantor, J. R. (1979). Wundt, experimental psychology and natural science. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 5(2), 117-129.
- Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas [The Structure of Scientific Revolutions]. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- López-Ramos, S. (1995). Ezequiel Adeodato Chávez Lavista, iniciador de la psicología contemporánea en México (1868-1896) [Ezequiel Adeodato Chávez Lavista, pioneer of contemporary psychology in Mexico (1868-1896)]. En S. López-Ramos (Coord.), *Historia de la psicología en México. Tomo I* [History of Psychology in Mexico. Volume I] (pp. 133-161). Estado de México, México: CEAPAC.
- Magallón, M. (2010). *Filósofos mexicanos del siglo XX. Historiografía crítica latinoamericana* [Mexican Philosophers of the Twentieth Century. Latin American Critical Historiography]. Distrito Federal, México: Eón.
- Molina, J. (1997). Psicología y positivismo. La enseñanza de la psicología durante el porfiriato: 1896-1910 [Psychology and positivism. The teaching of psychology during the Porfiriato: 1896-1910]. En J. J. Sánchez-Sosa (Ed.), *100 años de la psicología en México 1896-1996* [100 Years of Psychology in Mexico 1896-1996] (pp. 13-28). Distrito Federal, México: UNAM.
- Paz, O. (1999). *El laberinto de la soledad* [The Labyrinth of Solitude]. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Popper, K. (1992). *La sociedad abierta y sus enemigos II* [The open society and its enemies II]. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Raat, W. (1975). *El positivismo durante el porfiriato* [Positivism during the Porfiriato]. Distrito Federal, México: SEP-Setentas.
- Restrepo, H. (1979). El condicionamiento operante a la luz de la filosofía de la ciencia [Operant conditioning in light of the philosophy of science]. En R. Ardila (Ed.), *El análisis experimental del comportamiento: la contribución latinoamericana* [Experimental Analysis of Behavior: the Latin American Contribution] (pp. 15-65). Distrito Federal, México: Trillas.
- Reyes-Heroles, J. (1985). *El liberalismo mexicano en pocas páginas. Caracterización y vigencia* [Mexican Liberalism in a Few Pages. Characterization and Validity]. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ribes, E. (1993). John B. Watson: el conductismo y la fundación de una psicología científica [John B. Watson: behaviorism and the foundation of a scientific psychology]. *Acta Comportamental*, 3, 66-78. Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/download/18327/17408>
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento [Psychologies and the definition of its subject-matters]. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26(3), 367-383. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/23502/23918>

- Ribes, E. (2011). La psicología: cuál, cómo y para qué [Psychology: wich, how and what for]. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 85-92. Recuperado de https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/RibesLa_Psicologia1-1.pdf
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico* [Behavior Theory . A Field and Parametric Analysis]. Distrito Federal, México: Trillas.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental* [The Concept of Mind]. Barcelona, España: Paidós
- Sierra, J. (1984). Educación e instrucción [Education and instruction]. En J. Sierra, *Obras Completas VIII. La Educación Nacional* [Complete Works VIII. National Education] (pp. 50-52). Distrito Federal, México: UNAM.
- Sierra, J. (1984). El plan de estudios del Señor Montes [The study plan of Mr. Montes]. En J. Sierra, *Obras Completas VIII. La Educación Nacional* (pp. 82-97). Distrito Federal, México: UNAM.
- Sierra, J. (1984). Escuela educativa contra escuela instructiva. En J. Sierra, *Obras Completas VIII. La Educación Nacional* [J. Sierra, Complete Works VIII. National Education] (pp. 229-241). Distrito Federal, México: UNAM.
- Vitoria, M. (2009). Positivismo [Positivism]. En F. Fernández y J. Mercado (Eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line* [Philosophica: On Line Philosophical Encyclopedia]. Recuperado de: <http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/positivismo/Positivismo.html>
- Zea, L. (1968). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia* [Positivism in Mexico: Birth, Apogee and Decadence]. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Zea, L. (1980). *Pensamiento positivista latinoamericano. Tomo I* [Latin American Positivist Thinking. Volume I]. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.