

Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional
de la Asociación Latinoamericana para
la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 1, número 3, Septiembre - Diciembre 2013, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN en trámite. Responsable de la actualización de este número, emotional.com.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 20 de febrero de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

ISSN

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidente: Marco Eduardo Murueta

Secretario: Nelson Zicavo

Tesorero: Mario Molina

Vocal: Luís Vázquez

Vocal: Francisca Corrales

Vocal: Manuel Calviño

Director de la Revista: Manuel Calviño

Editor ejecutivo: Javier Armas

Consejo Editorial:

David A Ramírez (Costa Rica)
Gustavo Carpintero (México)
Roberto Corral (Cuba)
Lupe García Ampudia (Perú)

Julio Jaime (Colombia)
Éricka Matus (Panamá)
María José Rodríguez (Chile)

Angela Soligo (Brasil)
Claudia Torcomian (Argentina)
Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)
Luís Eduardo Alvarado
(Ecuador)
Cecilia Bastidas (Ecuador)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Angela Caniato (Brasil)
Julio César Carozzo (Perú)
Sandra Castañeda (México)
Alberto Cobián (Cuba)
Milagros Aída Cueto (México)
Bettina Cuevas (Paraguay)
Gina María Chávez (Perú)
Lucia Da Silva (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Laura Domínguez (Cuba)
Benjamín Domínguez (México)

Luz de Lourdes Eguiluz
(México)
Rosario Espinoza (México)
Marcos Ferreira (Brasil)
Ana María Florez (Panamá)
Horacio Foladori (Chile)
Odair Furtado (Brasil)
Mónica García (Argentina)
Mónica Elena Gianfaldoni
(Brasil)
Henry Granada (Colombia)
Javier Guevara (México)
Alma Herrera Márquez
(México)
Cristina Joly (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay) Alexis
Lorenzo (Cuba)
Horacio Maldonado (Argentina)

MaríaLili Maric (Bolivia)
Marta Martínez (Paraguay)
Javier Mendoza (Bolivia)
Luis Morocho (Perú)
Emilio Moyano (Chile)
Myriam Ocampo (Colombia)
Mario Orozco (México)
Monica Pino (Chile)
Alicia Risueño (Argentina)
Germán Rozas (Chile)
Javier Margarito Serrano
(México)
Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)
Eduardo Viera (Uruguay)
José Antonio Vírveda (México)
Laura Zárata (México)
Bárbara Zas (Cuba)

Contenido

Editorial	3
Manuel Calviño Director	

Reflexiones desde América Latina

LA AGENDA EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA PSICOLOGÍA.	4
Claudia Graciela Torcomian. (Argentina)	
LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN TRES ESFERAS DE ACTUACIÓN DEL PSICÓLOGO.	19
William Naranjo Fundora Alejandro David González López Ricardo Amir Herrera García (Cuba)	

Propuestas en formación y enseñanza

CIENCIA, EDUCACIÓN SUPERIOR Y GÉNERO.	27
Dalia Virgilí Pino Annia Almeyda Vázquez (Cuba)	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A AMÉRICA LATINA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO CURSO DE PSICOLOGIA	42
Cleber Lizardo de Assis (Brasil)	
PROPUESTA DE FORMACIÓN EN UNA PSICOLOGÍA CLINICO-ESTÉTICA.	49
Sonia Natalia Cogollo Ospina Nicolasa María Durán Palacio (Colombia).	
RETOS Y POSIBILIDADES DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN. RESIGNIFICANDO LAS DIMENSIONES EPISTEMOLÓGICA, ÉTICA Y POLÍTICA.	61
Andrea Olmos Roa María Enriqueta Figueroa Rubio (México)	

Experiencias prácticas y aplicadas

LA DOCENCIA EN INVESTIGACIÓN PARA PSICOLOGÍA. EL CASO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA CIÉNAGA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO.	74
---	----

Ana Cecilia Morquecho Güitrón
Lorenzo Rafael Vizcarra Guerrero
(México)

DESARROLLO DE LOS FACTORES NEUROPSICOLÓGICOS ASOCIADOS A LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA FÍSICA.	82
--	----

María Esther Flores Sosa
Verónica Reyes Meza
Alejandra Aguilar
Cherry García
Ana Karina Cruzaley
(México)

Los autores.	89
-------------------	----

Editorial

A las puertas del 2º Congreso de nuestra Asociación, ALFEPSI, *Integración Académica en Psicología* sale en su tercera edición. No hay como no decir que “a la tercera va la vencida”. Lo que en esta situación significa que definitivamente tenemos revista.

El Congreso y la Asamblea general de ALFEPSI serán un excelente espacio para el encuentro directo, cara a cara. Estaremos allí insistiendo en la necesidad de ser parte de las respuestas a las demandas de crecimiento de la psicología en nuestro continente. Más de doscientas presentaciones, en las que se incluyen conferencias magistrales, aportaciones de experiencias, talleres, simposios, etc. serán estímulos para el intercambio enriquecedor. Espacios de discusión y análisis colectivos –encuentros de directores de carreras, de editores de revistas latinoamericanas de psicología, y otros– construirán nuevos cimientos para el desarrollo de nuestra profesión, y de las vías de formación del profesional de la psicología que América Latina necesita.

Nuestra revista estará allí, acompañando todo el trabajo que se realizará, y armando sus próximas propuestas con todo lo que se convierta (o se convertirá) en narrativa escrita. Siendo sobre todo otro puente entre las voces físicamente distantes, juntas en el empeño, y que necesitan comunicarse, conocerse, saberse unas a otras, para nutrirse de las experiencias de todos y todas, *Integración* hará posible, en sus sucesivas publicaciones del próximo año, la multiplicación del Congreso.

Nuestro eje temático, no para limitar, sino para profundizar en la línea directriz de la Asociación, sigue su curso inexorable: siempre queremos hablar (publicar, comunicar, informar, dialogar) sobre la enseñanza de la psicología, sobre la formación de profesionales de nuestra especialidad, y sobre todas las cosas que esto supone. La discusión crítica de los modelos actuales de formación y enseñanza con los que se opera en nuestras universidades y en otras instituciones formadoras, las nuevas alternativas que se construyen desde experiencias locales, la revisión y cuestionamiento de las epistemologías, los dispositivos teóricos y metodológicos de nuestros ejercicios profesionales, los aportes desde la historia para su reconocimiento y superación, la redención de lo latinoamericano no solo como realidad antropológica, sino como intencionalidad cultural, social y política, el compromiso con el desarrollo de una psicología que se hace desde, con y para América Latina, han sido parte de las narrativas presentes en nuestras páginas.

Late en la revista la necesidad de cambios y de intercambios. El presente número no es una excepción. Desde el análisis de la agenda educativa, pasando por la mirada a la formación ciudadana, la conformación de género, la mirada extendida a modelos epistemológicos alternativos (alternativos sobre todo al hegemonismo positivista), las disyuntivas de rol, en los trabajos que se incluyen en la presente edición se hace evidente lo conocido, se argumenta sólidamente lo comentado: es necesario hacer cambios sustanciales en la formación y la enseñanza de la psicología, y para esto la complicidad del intercambio de experiencias, ideas, propuestas, es fundamental.

Integración Académica quiere ser parte de los instrumentos de estos intercambios imprescindibles. Abre su espacio a la dialógica, al multi-diálogo, de psicólogas y psicólogos latinoamericanos empeñados en que nuestra disciplina, nuestros ejercicios profesionales profundicen sus raíces y desplieguen sus alas.

Manuel Calviño
Director

LA AGENDA EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA PSICOLOGÍA.¹

Claudia Graciela Torcomian

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
Córdoba. Argentina.

Resumen

Este trabajo analiza los problemas de la agenda educativa y su vinculación con la psicología. El supuesto es que su conocimiento es esencial en la configuración de líneas de investigación, actividades de capacitación y/o asistencia en psicología educacional. Agenda educativa hace referencia a problemáticas críticas de la educación, que se expresan en las demandas de los actores de la comunidad educativa y en los requerimientos que la sociedad hace al sistema educativo en el siglo XXI, las que en algún punto los estados democráticos transforman en políticas públicas.

Objetivos: revisar los problemas de agenda educativa, identificar sus vinculaciones con la psicología y proponer un modelo analítico para intervenir ante las demandas educativas. Metodológicamente se definen, en base al estudio exhaustivo, los temas de agenda. En segundo término se sistematizan problemas educativos a partir de demandas de la comunidad educativa a los profesionales.

Palabras clave: agenda, educación, psicología, demandas

Abstract

This work analyzes the problems of the educational diary and its relationship with psychology. The assumption is that the knowledge is essential in setting up lines of research, training activities and/or educational psychology assistance.

Educative diary refers to critical issues in education, which are expressed in the claims of the educative community actors and in the requirements the society makes to the educative system in the XXI century, which at some point become democratic states public policy.

Objective: review the problems of the educational diary, identify their links with the psychology and propose an analytical model to intervene facing to educative demands. Methodologically are defined, based in the exhaustive study, the diary items. Secondly we systematize educative problems from educative community demands to professionals.

Key words: diary, education, psychology, demands.

Introducción

Este trabajo analiza los problemas de la agenda educativa y su vinculación con la psicología. El supuesto es que su conocimiento es esencial en la configuración de líneas de investigación, actividades de capacitación y / o asistencia en psicología educacional.

A lo largo del siglo XX se ha establecido una relación de encuentros y desencuentros entre psicología y educación. Al mismo tiempo, en las últimas décadas se producen reformulaciones políticas en Argentina y América Latina que orientan a repensar las necesidades educativas y en este contexto iniciamos, como universitarios, un trabajo de articulación entre las nuevas demandas, el desarrollo de producciones y prácticas en psicología educacional.

Con agenda educativa hacemos referencia a aquellas problemáticas críticas de la educación, que se expresan en las demandas de los actores de la comunidad educativa y en los requerimientos que la

sociedad hace al sistema educativo en el siglo XXI, las que en algún punto los estados democráticos transforman, o deberían intentar hacerlo, en políticas públicas.

Como objetivos se propone revisar los problemas de agenda educativa, identificar sus vinculaciones con la psicología y proponer un modelo analítico para intervenir ante las demandas educativas.

Para cumplir con los propósitos, metodológicamente se definen, en base al estudio exhaustivo, los temas de agenda. Se analiza la idea de crisis en interrelación con otras variables como el contexto socio-histórico, los procesos de fragmentación social, las instituciones educativas y su dinámica de funcionamiento, los cambios en los modos de convivir en las sociedades actuales y los impedimentos que suponen las nuevas tecnologías en las identidades. En segundo término se sistematizan problemas educativos a partir de demandas de la comunidad educativa a los profesionales.

Para ello recuperamos la propuesta curricular que realizamos como docentes en la Universidad Nacional de Córdoba. Esta incluye la formación en terreno para los estudiantes interesados en el área educacional, en articulación con el futuro lugar de trabajo.

En este marco se establece un trabajo articulado con instituciones de distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial y municipal, de modo tal de intentar responder a las demandas que generan a través del diseño y ejecución de proyectos de intervención protagonizados por los alumnos.

Para cerrar proponemos un modelo analítico, que consideramos ha facilitado la resolución de situaciones críticas que atraviesa la escuela del siglo XXI.

Los problemas de la agenda educativa a principios de siglo

Dentro de los problemas de agenda educativa consideramos la crisis educativa, en interrelación con otras variables como el contexto socio-histórico, los procesos de fragmentación social, las instituciones educativas y su dinámica de funcionamiento, los cambios en los modos de convivir en las sociedades actuales y el atravesamiento que suponen las nuevas tecnologías en las identidades infantojuveniles. Esta agenda se vincula a dos temas centrales para los psicólogos educacionales: el aprendizaje, sus características y dificultades, la convivencia escolar y su vinculación con la construcción de ciudadanía en la escuela.

a-La crisis educativa y su relación con la segunda modernidad.

Las transformaciones socio-históricas demandan cambios en la educación, tanto en su estructura como en sus funciones. Según Sidicaro (2009) “En la medida que surgen nuevas configuraciones en las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales sin que exista sincronización de los respectivos cambios” (p. 125) aparecerá inevitablemente la idea de crisis.

La idea de crisis aparece vinculada a los reclamos de los distintos actores que conforman el sistema en cuestión, aunados a estados de confusión y malestar generalizado. La crisis supone en contraste una no crisis o normalidad utópica y como toda crisis es inherente a la naturaleza humana, al malestar y a la psicología.

La escuela en la actualidad ha naturalizado su tarea y los fines educativos como permanentes, lo que produce necesariamente una crisis. La propuesta para reflexionar sobre ello es vincular el estado, la sociedad y la escuela en la etapa actual con la precedente.

En este sentido diremos que esta idea de crisis se relaciona con la idea de vivir en la encrucijada, Bauman en Sidicaro. (2009) “la fusión universal de las identidades, con la desregulación y privatización de los procesos de identidad, la dispersión de autoridades, la polifonía de mensajes” (p. 129).

Esta noción de crisis se enfrenta a otra idea, la de mutación. La primera es utilizada generalmente para explicar un quiebre entre una estado anterior que se busca recuperar, y la segunda, sostenida por muchos autores intenta dar cuenta de los cambios profundos de las formas organizativas de la sociedad. La ineficacia de los sistemas existentes para contener las sucesivas crisis obliga de algún modo a pensar en sus causas.

Los sistemas escolares modernos y la escuela tal como la conocemos surgen de la mano de la edificación de los estados modernos y la necesidad de construir identidades nacionales, unificar idiomas, tradiciones. Los procesos de pérdida de las instituciones de la modernidad se vinculan con la segunda modernidad a la que llegamos luego de 1973. Este punto de corte se relaciona con los años de progreso después de la guerra y la radicalización de algunas de sus características a partir de la globalización. Este transcurso es explicado a partir de Sidicaro, (2009) “ya no podemos concebir la sociedad como un contendor organizado estatalmente” (p. 130).

El otro elemento que considera es la tendencia a entender los derechos orientados hacia los individuos y no los grupos. El tercer factor es la pérdida del trabajo asalariado y las condiciones que surgen a partir de la globalización.

Este proceso de pasaje de la primera modernidad a la segunda permite hablar de crisis de sentido en las instituciones. Estas tienen como parte de sus funciones la de acumular sentidos para luego ponerlos a disposición de los sujetos y que estos puedan disponerlos en situaciones personales o en todas sus conductas de vida (Sidicaro, 2009: 133).

Los efectos de estos procesos son tomados de diferente modo por los actores sociales: unos lamentan la pérdida de tiempos pasados y otros ven el beneficio del aumento de la autonomía individual ya que con la declinación de la autoridad del estado nación y la crisis de sentido en los más diversos ámbitos de la vida, los sistemas escolares se quedaron sin sus tranquilizantes hojas de ruta lo que de algún modo repercute dialécticamente en la sociedad y sus actores.

En relación con lo expuesto Dubet (1998) dirá que actualmente los movimientos sociales son expresiones frente a la pérdida de los valores de la sociedad moderna y que en muchos de estos reclamos se unen las manifestaciones frente a la pérdida de la soberanía del estado y las culturas nacionales vs. culturas mundiales y la globalización que invalida las primeras. Esta realidad es vivida no como un intento de integrar las diferencias sino de diluir las semejanzas entre sujetos de una misma sociedad, que comparten normas y valores. Las utopías de modernidad pierden fuerza y los sujetos u actores que forman parte de un campo en movimiento constante se ven forzados a adaptarse sin cesar a cambios de juego.

b- La transformación de las instituciones educativas en el contexto socio- histórico actual, y su relación con la crisis educativa.

Los procesos de socialización de los sujetos han sido producto de estudio tanto de la sociología como de la psicología. La investigadora argentina Margarita Tiramonti analiza el razonamiento de Dubet y

Martuccelli en el que describen el declive de las instituciones imperantes durante la modernidad a través del cual muestran la transformación de los procesos de socialización de niños y jóvenes en su paso por ellas. Afirma Tiramonti (2008):

Las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar subjetividades y estamos asistiendo al paso de una sociedad que integraba mediante un proceso de supersocialización de los agentes a través de diferentes agencias socializadoras entre las cuales se desatacan la familia, la escuela y la iglesia, a una sociedad de individuos subsocializados y anómicos. Se trataría de un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y como realidad (p.19).

Dubet (1998) explicita la separación entre los actores y el sistema social, proceso a través del cual se entendía la socialización y dirá que la desinstitucionalización se genera a partir de la caída de la centralidad de las instituciones modernas, lo que de algún modo se transforma en una apertura a un conjunto de posibilidades a elegir en materia de religión, familia y escuela. En esta pérdida de la esencia de lo que significa lo escolar se incrementa el malestar en los docentes y adultos que se enfrentan a nuevos modos de socialización.

Este proceso ya no es un producto del paso por las instituciones tradicionales, sino “una experiencia social inscrita en relaciones sociales desiguales. Los individuos tratan de inscribirse en identidades colectivas y en raíces que movilizan para construir individualidad dando lugar a otro tipo de relaciones sociales” según Dubet y Martuccelli (1998 p. 232).

Siguiendo la perspectiva de Tiramonti (2004), es observable que el lazo social entre el estado y la población está roto en diversos sentidos, o bien se está fracturando, en especial en el vínculo que se establece entre los sujetos y las instituciones que articulan las diferencias entre los sujetos.

Para la investigadora, en Argentina, el modo en que se ingresa a la globalización genera una serie de consecuencias en algunos sectores de la población, en especial en las clases medias y en las vías habituales en que estas clases se desenvolvían, incrementando la distancia con clases altas “generando condiciones muy diferentes y cambiantes para las instituciones escolares y para la construcción de estrategias para los sujetos” Tiramonti, (2004: 19).

Siguiendo con su descripción, diremos que en el proceso de desorganización social se produjeron transformaciones a la clásica estructura de clases sociales. La pobreza avanza y la clase baja ya no es asalariada apareciendo lo que se nomina pobreza estructural. En el otro extremo de la curva los nuevos ricos avanzan en la marcación de nuevos espacios para habitar y circular: de los *countries* a las escuelas bilingües con salidas a los *shoppings* o sitios de juego, perdiéndose los espacios de interacción entre niños y jóvenes de distintas clases sociales. El fenómeno de fragmentación urbana se corresponde con la fragmentación de la sociedad (Svampa en Tiramonti, 2004:20).

La crisis de la clase media merece, según Tiramonti (2009) un análisis particular, dada su trayectoria en la historia Argentina, que participaba de la posibilidad del ascenso social a través de la obtención de una educación meritatoria, que durante muchas décadas permitió bajo la cobertura del estado benefactor, el acceso a la igualdad de oportunidades, no tan frecuente en otros contextos latinoamericanos e internacionales. Muchos de los jóvenes de estos grupos eran hijos de inmigrantes, lo que se convertía en una ventaja para ensamblar con relaciones en otros países: Tiramonti, (2003)

“La matriz igualitarista Argentina resulta de un particular procesamiento de la tensión entre la inclusión y exclusión de las diferentes esferas de la vida social y del sistema educativo”.

Esta posibilidad se convirtió en la clave del “engranaje del sistema” de este país, permitiendo bajo la promesa de progreso, liberar las tensiones que provocan al interior de la estructura social la diferencia de clases bajo diversas alternativas de integración entre clases, en intercambios sociales en la vida en los barrios, clubes y principalmente en las escuelas. Tiramonti, (2004) “Las clases medias aspiraron a recrear un estilo de vida que tenía como referencia el comportamiento de sectores más altos de la población, pero a su vez incorporaron prácticas culturales y consumos que les son propios y que no tienen presencia en los sectores de élite” (p. 22). Según su afirmación estas características, les permitieron a las clases medias argentinas desplegar una serie de estrategias innovadoras que al momento de desorganización social, cuando aparece el desempleo y la crisis económica les permiten a algunos grupos su utilización para producir alternativas de sobrevivencia y de trabajo.

La pérdida del trabajo y del salario provoca procesos de desafiliación social y de exclusión de los sujetos de un entramado que lo contenía, le permitía participar y gozar de una serie de beneficios, sociales, tanto educativos, de salud como recreativos.

Para Tiramonti el derrumbe de la sociedad salarial produce una serie de consecuencias, entre ellas, la pérdida de un sistema normativo regulado por la cultura del trabajo.

Ambas se definen en términos de éxito y realización personal respectivamente. El trabajo profesional está sufriendo para el autor múltiples transformaciones para lo que hay que pensar en el sentido del trabajo y del trabajador. Aquí aparecen los desarrollos sobre destrezas, la flexibilidad laboral con la consabida precarización de las condiciones laborales, el estrés afectivo y mental.

En el mapa del ejercicio profesional, aparece la noción de competencias, con sus sentidos de individualismo y competitividad, la carrera profesional simbólicamente representará una carrera entre varios, donde la empresa pierde el sentido familiar o comunitario y es un lugar donde hay que ganarle al par, quebrando el lazo social entre pares y en ocasiones obturando la creatividad o desarrollo de los sujetos. Esta categoría de competencias será trasladada al ámbito educativo, donde hay distintos tipos de competencias. En esta dirección el valor del trabajo se irá disociando del largo plazo y hay que pensar en la opción de ir rotando trabajos a lo largo de la vida profesional.

c-La relación de la noción de crisis y el problema de la equidad en América Latina. La vinculación del problema de la equidad con los procesos de fragmentación y devaluación del sistema educativo y sus derivaciones.

Este eje se relaciona fuertemente con el aprendizaje, sus dificultades y la convivencia escolar. En las últimas décadas la escuela pública viene afrontando una crisis indiscutible, tanto en Argentina, América Latina como en otras geografías. En Argentina en la década de los 90, se inicia una reforma estructural que comprendía la culminación de la transferencia de los centros educativos nacionales a las provincias como la aplicación de la Ley Federal de educación a la organización de la estructura de los ciclos escolares en todo el país.

Al mismo tiempo y desde hace unos años se plantea que uno de las problemáticas críticas de la educación de finales del siglo xx e inicios del xxi en América Latina es la equidad, vinculada al acceso a la información, la inclusión social y a una convivencia que garantice la dignidad humana. En este

sentido Carranza y Aguerrondo (2009) plantean dos grandes problemáticas en la crisis educativa: las generadas en torno al tratamiento de la diversidad en el sistema escolar y los problemas de liderazgo en las escuelas.

En cuanto a la primera, la falta de equidad se corresponde con los mecanismos que las autoras refieren a tres clases de marginación, por exclusión del sistema educativo, por deserción del sistema en alguno de sus tramos o bien por prestaciones educativas de baja calidad, a las que nominan marginación por inclusión. En esta última, los alumnos concurren a las escuelas pero sin embargo este hecho no garantiza que adquieran aprendizajes y conocimientos necesarios. Del análisis que efectúan se desprende que la marginación existente está relacionada mayormente con la deserción en la escuela media, en particular en el último tercio y la formación desigual en función de las clases socioeconómicas. Esto vuelve crítica la marginación por inclusión Carranza y Aguerrondo (2009), “los resultados educativos muestran claramente la reproducción de las desigualdades socioeconómicas de los alumnos a través del sistema educativo” (p. 10) Esto queda al descubierto en los resultados de las evaluaciones realizadas en distintos momentos, que muestran el fenómeno de segmentación. Son los alumnos que provienen de los sectores más desfavorecidos, quienes desertan, fracasan o presentan los mal llamados problemas de aprendizaje o de conducta como resultados disímiles en áreas de conocimientos claves como lengua y matemática. Esta problemática la vinculan con la homogeneidad de la oferta educativa para todos, lo que enfrenta por un lado directamente a la desigualdad y por otro con las condiciones materiales que ofrecen los establecimientos donde concurren los alumnos pobres en América Latina. En relación a las desigualdades sociales Sidicaro (2009) en coherencia con los planteos de Carranza y Aguerrondo, afirma que América Latina es una de las regiones donde esto es significativo con grandes diferencias según las regiones a las que no se ven beneficiados por los alcances de políticas que intentan contrarrestarlas. Estas desigualdades son diversas, desde las diferencias entre las tradicionales zonas urbanas y rurales hasta las nuevas diferencias surgidas en los mismos centros urbanos, como clivajes que separan las zonas o barrios en sintonía con la globalización.

Sobre el tema de las desigualdades en América Latina Sidicaro (2009) agrega cuatro grandes problemas publicados por CEPAL: el lento incremento de la escolaridad media ya que hay muchos abandonos tempranos, las diferencias de logros educativos grandes, debidas a las disparidades del nivel educativo alcanzado, la diferencia de rentabilidad según los tramos de educación alcanzados (con o sin universidad) La diferencia de calidad según las regiones y el acceso a educación de calidad y en consecuencia a la educación superior.

En la misma dirección, Novik de Senén González (2008) afirma que el sistema educativo presenta gran complejidad y heterogeneidad. Siguiendo las estadísticas dirá que del total de alumnos matriculados, el 76% asiste a escuelas del sector público y el porcentaje restante al privado. Al mismo tiempo, existe gran disparidad hacia el interior, sobre la cual citando a Inés Dussel señala que dicha desigualdad no debe entenderse como estática sino como resultado de la combinación de diferentes factores: físicos, económicos, políticos y sociales.

El otro gran problema que señalan Carranza y Aguerrondo, está dirigido a las gestiones de los centros educativos. Para explicarlo realizan el análisis vinculado a la historia en los modelos organizativos, la heterogeneidad de los directivos y su falta de formación específica. En el caso de los maestros y profesores alegan el problema de un sistema remunerativo que solo cubre la tarea docente frente a

alumnos cuya situación se profundiza en el caso de la escuela media ya que los docentes trabajan en varios establecimientos o poseen baja carga horaria por lo que el compromiso institucional es pobre, impactando en la construcción de un proyecto educativo de calidad. Agregan para el caso de Argentina la formación profesoral individualista que incide en la generación de equipos de trabajo que en algunos casos es poco idónea. En el último punto retomaremos estos problemas articulados a las políticas actuales.

d-La construcción de ciudadanía y su derivación en los modos de convivir desde la escuela a la convivencia en sociedades democráticas.

La construcción de ciudadanía es un tema nodal para la educación y la sociedad, vinculado a la convivencia democrática en la escuela y su ciudad. Educar al ciudadano debe ser uno de los objetivos de las políticas públicas de los estados actuales, que a través de la educación atenúen los efectos de los procesos de fragmentación social.

Para reflexionar en torno a la construcción de ciudadanía se vincularán los trabajos de Tiramonti y Barbero. Ambos analistas, preocupados en torno a sus características, necesidades y dificultades van estableciendo diálogos con otros autores al mismo tiempo que vinculan los obstáculos que los procesos de fragmentación en las sociedades posmodernas presentan para la construcción de ciudadanía en las escuelas.

Consideran que una de las principales funciones de la escuela debería girar en torno a este eje, sin embargo encuentran obstáculos para que el sistema educativo admita realizar la transformación necesaria a tales fines.

Los aportes de Barbero para comprender la fragmentación remiten a los nuevos modos de estar juntos en las grandes ciudades. Describe el panorama en forma muy clara: Barbero en Tenti y Fanfani (2008).

el desarraigo y el crecimiento de la marginación se acompañan de una acelerada pérdida de la memoria urbana, la radio, la televisión y la red informática acaban convirtiéndose en un dispositivo de comunicación capaz de ofrecer formas con las cuales contrarrestar el aislamiento de los individuos, posibilitando vínculos culturales a las diversas agrupaciones en que se fragmenta la sociedad (p.71)

Por otra parte explica que en esta transformación se pueden observar diversos modos de expresión de la fragmentación. En síntesis hasta hace algunas décadas el mismo pueblo que se movilizaba políticamente era el que compartía cines y teatros en la vida social de una ciudad. En la actualidad el público tras las pantallas televisivas “representa una tramposa pluralidad social”. Fragmentación y flujos mercantiles ayudan a entender esta noción dado que será el *rating* el marcador de las diferencias. Barbero en Tenti y Fanfani, (2008) “Por fragmentación entendemos no solo la forma fragmentaria de los relatos televisivos sino la desagregación social, la atomización que la privatización de la experiencia televisiva consagra”. (p.72). En este punto el autor acude a García Canclini, quién señala que por un lado se identifica lo público con lo que pasa en la televisión y por otro se incrementa la cultura a domicilio. Muchos pensadores piensan que este fenómeno es mayor en las culturas juveniles. Los jóvenes actuales son la primera generación que nació y creció con la *televisión, video, controles remotos, zaping, llame ya, e Internet* alrededor de los cuales se organiza, en muchos

casos la vida familiar. La mediatización y la interconectividad, aleja y enfría, creando la sensación de estar cerca y en varios lugares a la vez y quizás finalmente desconectado. (Conectado al MP4 mientras estoy en clase o al teléfono y desconectado de los que me rodean).

En consonancia con esta idea, Barbero introduce el concepto de flujo, muy utilizado en otros campos, como complemento del concepto de fragmentación y estaría indicando la cultura del *zapping*, que da cuenta de estar conectado todo el tiempo a lo que estén pasando percibiendo distintos fragmentos de distintos programas.

Tiramonti realiza un análisis sociológico de los procesos de fragmentación en las instituciones educativas en relación al desarrollo social, político y económico particularmente desde las dictaduras en Argentina. Recurre a Elías para afirmar que según Tiramonti (2004) “la escuela es una institución civilizatoria, cuando habla de formación de subjetividades en un determinado patrón cultural que regula las relaciones entre los sujetos” (p. 31).

Sería entendida como un espacio para construir el orden, en articulación con la comunidad, que en el caso de Argentina, se ponen en juego junto a los problemas de desempleo y las estrategias de supervivencia, los cambios en el orden social y las normas, comienza un proceso de erosión sobre las convicciones existentes en torno al poder formativo de la escuela.

Ubica el proceso de fragmentación en nuestro país evocando que la historia de la educación tenía una realidad diferente hasta avanzado el siglo xx, sin embargo los resultados de las investigaciones que se inician con la democracia en la década de 1980, muestran “la participación de la educación en la reproducción social, así como la complejidad de los mecanismos que se ponían en juego a la hora de seleccionar, discriminar y diferenciar a la población que tenía acceso a la educación media” (Tiramonti, (2004: 26).

Sostiene que luego de la reconfiguración del orden social y el cambio en el rol del estado, los espacios sociales y educativos se componen por fragmentos y que al interior de estos se distinguen continuidades y diferencias, actuando cada uno como frontera de referencia. Según la autora “esta concepción de fragmentación es la que muestra mejor la configuración actual del sistema educativo”. (Tiramonti, (2004: 27).

Esta afirmación, abriría múltiples espacios de sentido para los sujetos que circulan por el sistema educativo, distinguiendo a partir de su análisis diferente tipos de escuelas. Las primeras serían aquellas que conservan el espacio de las posiciones adquiridas: son escuelas donde las estrategias se basan en preservar identidades acordes con las tradiciones. La importancia de la institución incluye además de la promesa por el ingreso universitario, brindar los recursos para competir exitosamente en el mundo, acompañando las posiciones de poder que ostentan las familias.

Las escuelas del segundo grupo son las que apuestan por la excelencia en la formación académica. Están, formadas por élites progresistas que consideran importante la creatividad de los alumnos, otorgando preponderancia a los aspectos psicológicos de los estudiantes.

En el tercer grupo ubica a las escuelas que se esfuerzan por encontrar un espacio en un mundo desorganizado, a donde concurren los hijos de las clases medias que sufren el descenso social. Son escuelas donde se brinda valor a la contención emocional, se encuentran cercanas geográficamente a la casa de los alumnos, donde la convivencia es otra de las condiciones. Por último, conforman el

cuarto grupo, las escuelas para resistir el derrumbe, que se corresponden a escuelas ubicadas en los márgenes, tituladas urbano marginales, donde se consuela, asiste y escuchan los padecimientos socioeconómicos de la población que concurre.

En consonancia con estas incluimos la relación con algunos aspectos que estarían ligados a la relación entre la ciudadanía y las culturas, entre ellas la oral y visual. La cultura urbana tiene en los adolescentes y jóvenes protagonistas poco previsibles dado que en para él las identidades se construyen en el cruce de tradiciones locales con informaciones transnacionales "... donde se configuran nuevos modos de representación y participación política, es decir nuevos modos de ciudadanía".

Para el autor el cuerpo y la tecnología ocuparán un lugar central y será imprescindible comprender el idioma con el que nos hablan los jóvenes, desde los tatuajes hasta su empatía tecnológica.

Señala que es necesario reconocer que sociedad multicultural significaría más que diversidad étnica, racial o de género "... también aquella heterogeneidad que se configura entre los indígenas de la cultura letrada y los de la cultura oral, la audiovisual y la digital" Barbero en Tenti y Fanfani, (2008: 87).

Entiende culturas en el más fuerte de los sentidos, recuperación de la oralidad y convivencia con las nuevas culturas visuales. Desde su perspectiva es necesario reflexionar sobre las políticas que se llevarán a cabo en América Latina para situar al libro y a la oralidad junto a la experiencia que aportan la televisión, el cine e Internet. Interpela acerca del empobrecimiento que provoca el aprendizaje de la lectura sobre el vocabulario con que muchos niños traen a la escuela, perteneciente a la cultura oral de su grupo de pertenencia. Dichas narrativas están emocionalmente cargadas y se derivan en mayor creatividad. Presenta una tensión entre la oralidad y la lecto-escritura, que reaviva una discusión presente en el mismo Platón. El habla de las culturas populares se desplaza y busca otros lugares a través de los cuales expresarse y cobrar vida. Uno de ellos sería desde su parecer la telenovela.

e-El aprendizaje en ámbitos formales o circuitos informales. La relación entre ambos y su transformación en nuevos modos de aprender en articulación con los cambios tecnológicos e informáticos.

La complejidad es inherente al aprendizaje humano, Maldonado (2004) nos muestra como el arte de establecer nexos es indispensable a esta temática. Desde el aprender a aprender, la tríada metapedagógica, hasta la novedosa inclusión de la institución escolar con su modalidad de convivencia, serán elementos fundantes de la condición de aprendizaje.

La escuela de la modernidad ha ocupado un lugar central en la transmisión de conocimientos. Con la transformación vertiginosa que introducen las tecnologías de comunicación e información, la escuela es desplazada en su protagonismo a un papel secundario. Los aprendizajes informales vía la red o la televisión, modifican los modos de vinculación con el conocimiento y las estrategias que se ponen en juego a la hora de aprender.

Otra de las tensiones que se pone en juego es cómo la escuela va a incorporar las imágenes. El lugar de la imagen, así como el de la cultura letrada ha estado siempre bajo control. En la cultura actual aparecen nuevas experiencias frente a la imagen en contraste con la imagen engañosa planteada en

el mito platónico. Acude a Levi para afirmar que hoy en día estaría ligada a la abstracción, dejando atrás la idea de que sea un obstáculo para el razonamiento, convirtiéndose en un ingrediente clave para las experimentaciones científicas. Estaríamos desde su perspectiva ante la necesidad de pensar la imagen desde su nueva configuración sociotécnica, dado que la tecnología informática inaugura un nuevo orden de procesamiento cognitivo.

La psicología educacional. Entre la agenda educativa, las demandas y los problemas

La investigación y la práctica psicológica en educación presentan un doble aspecto. Por un lado, tradicionalmente han seguido criterios de normalización, clasificación y normativización de los sujetos, que en ocasiones, responden a demandas del sistema educativo y por el otro lado muchas demandas y dificultades escolares quedan con respuestas insuficientes.

En esta línea aparecen críticas a la práctica e investigación en psicología educacional en tanto produce criterios homogéneos, que excluyen la subjetividad. Consideramos que estas tendencias devienen del desplazamiento de las investigaciones de laboratorio al escenario social (escuela), de modo tal de poder efectuar generalizaciones, determinar leyes, que expliquen los comportamientos.

En el campo de fuerzas de producción en psicología educacional se interpelean estas posturas proponiendo un modelo alternativo que considere, la institución educativa, la comprensión de los niños atravesados por una historia social, el espacio y el tiempo como así también las instituciones que intervienen en la fabricación de la infancia y la adolescencia. Acordamos con Castorina (2008), en la necesidad de reivindicar el conocimiento psicológico y sus reglas, para posibilitar acceder a las creencias e ideas de los alumnos en las escuelas, los modos en que aprenden y las dificultades en dichos procesos, en el aula y fuera de ella de modo tal de comprender luego los procesos de reconstrucción de dichos saberes en los campos escolares.

Para el autor, la psicología educacional interesada en abordar problemas articulados con la realidad histórica cultural, imposibles de comprender bajo procesos positivistas, puede construir objetividad apelando a un realismo crítico y a una objetividad construida en la confrontación con pares.

Presentamos un enfoque psico-antropológico con la finalidad de llevar adelante un trabajo interdisciplinario que consideramos imprescindible dada la complejidad de los temas que abordamos en el campo. Proponemos vincular referentes conceptuales de la psicología con los de la antropología, la sociología y las ciencias políticas, los que han sido fecundos para la discusión de los problemas y facilitaron la realización de intervenciones eficaces en nuestras prácticas profesionales. Desde lo metodológico, por un lado un modelo de análisis que permita acceder a la comprensión de los problemas mencionados como así también el diseño de dispositivos susceptibles de transformación según la diversidad de situaciones.

En el campo educacional es necesario promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales entendiendo estos como problemas complejos. Interpretarlos desde los fragmentos, es decir desde una única perspectiva, es negar la relación existente entre los distintos elementos. Se hace oportuno entonces “ubicar todas las informaciones en un contexto y en un conjunto” (Morin, 2002).

Estas ideas teóricas las aplicamos a la práctica en terreno. Con este objeto avanzamos en una sistematización de las demandas provenientes de instituciones escolares del sistema educativo local, receptadas en el marco de la tarea curricular de la cátedra Problemas de Aprendizaje y del programa

de Asistencia a la Comunidad Educativa que es la actividad de extensión universitaria que llevamos a cabo.

En este trabajo construimos cuatro grupos de temas / problemas derivados de la *agenda educativa* y presentes a su vez en la *agenda del psicólogo* educacional posibles de generar líneas de investigación, capacitación y asistencia:

1: Relación Docente-Alumno; Convivencia Institucional; Producción cultural y Fracaso escolar.

2: Salud psíquica de Docentes-Alumnos; Modelos de Gestión; Aspectos curriculares: Curriculum oculto.

3-Sexualidad; Consumo-Adicciones; Diversidad; Discriminación–Prejuicios; Identidad personal y social.

4: Circulación del poder; Dinámica de las negociaciones; Gestión de políticas públicas y sociales en educación y salud.

La agenda del psicólogo que interviene en educación. Las demandas y los problemas.

I- Sistematización de las demandas receptadas por la cátedra de escuelas del sistema educativo provincial.²

Sobre una muestra de veinticinco escuelas por año (tomamos los años 2009/10), en las que se desarrollan prácticas de formación de grado, las demandas giraron:

-Convivencia escolar (40%): Dificultades en la convivencia en distintos grados o cursos del sistema escolar. En algunas demandan y agregan dificultades en el aprendizaje de las normas y en otras problemas de convivencia en las interacciones entre alumnos y alumnos-docentes.

-Aprendizaje: (40%) Las consultas sobre aprendizaje presentan desde interrogantes por los factores involucrados en el fracaso escolar, la repitencia y/ o el desgranamiento, así como aquellas situaciones que involucran el vínculo docente alumno y proceso de aprendizaje. En esta dirección aparecen las situaciones relacionadas con necesidades educativas especiales y sus derivaciones tanto en alumnos como en profesores. El aprendizaje en la nueva escuela de adultos. La semipresencialidad y la construcción de vínculos con el conocimiento, los pares y los docentes.

-Salud: (12%): promoción de la salud psíquica, sexualidad y adicciones. En este rubro las demandas varían desde actividades de promoción de salud en el nivel inicial como actividades que combinen la promoción con asistencia en grupos o bien situaciones en las que se ha presentado una situación crítica de consumo, que genera la necesidad de iniciar un trabajo.

-Mixtos (implican problemas de aprendizaje y convivencia el 8%): los procesos de pasaje y articulación entre niveles. En esta categoría se incluyen muchas problemáticas que combinan situaciones conflictivas con bajo rendimiento o bien problemas de rendimiento académico que se relacionan con problemas de vínculos entre alumnos o con profesores y / o de convivencia.

II- Escuelas que demandan capacitación o asesoramiento a través del servicio de asistencia a la comunidad educativa

Las solicitudes de asistencia generadas por las instituciones educativas a la cátedra se convierten en articuladoras de la propuesta del Programa de Asistencia a la Comunidad Educativa. Este programa tiene como objetivos brindar herramientas teóricas, metodológicas y de procedimiento a las

instituciones educativas. Las solicitudes receptadas han versado sobre, asistencia y capacitación en los siguientes temas / problemas:

-El aprendizaje y sus características a inicios de siglo. Las nuevas identidades infanto-juveniles y sus modos de aprender en la escuela. El aprendizaje y sus problemas. La relación entre las nuevas formas de aprender y las tecnologías.

-Vínculo docente alumno y aprendizaje escolar.

-Violencia escolar. La construcción de proyectos de convivencia escolar.

-El problema de consumos problemáticos adentro y fuera de las escuelas y su relación con los procesos educativos. Promoción, prevención e intervención.

-Convivencia y sexualidad. Como incluir la sexualidad en la escuela.

Un modelo para analizar e intervenir en problemas educativos actuales

Frente a la complejidad de los problemas / objetos de intervención que afrontan las instituciones educativas o los espacios de educación no formal, se hace imprescindible a los psicólogos especialistas interesados en el asesoramiento y la resolución de conflictos, enfocar un abordaje complejo acorde a las características de las dificultades que se presentan en las instituciones escolares.

Intervenir implica la negociación, entrometerse en los asuntos de los demás, examinando como experto. Por esto requiere hacer el camino de manera tal de ir y volver sobre este tantas veces como sea necesario, de pensar y repensar, para que las herramientas utilizadas sean las más oportunas para esta situación.

Morín, E. (2004) plantea que la reforma central que debiera tener la educación es la del pensamiento, que permita pasar del paradigma disyuntor a uno nuevo, alternativo, que permita ver lo uno y lo múltiple. Esto permite introducir un dispositivo de intervención que incluya diferentes niveles de análisis para entender los problemas y actuar en consecuencia. Hasta el presente las razones que explicaban las dificultades eran lo uno o lo otro sin contemplar posibilidades intermedias. Proponemos, siguiendo al autor, tener en cuenta: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.

a-En primer término, para entender los problemas educativos actuales se hace necesario contextualizarlos, entendiendo por *contexto* el entorno que rodea la escuela. Para ubicarnos podríamos decir el barrio, las clases sociales de los que concurren allí, escuelas vecinas. Es imprescindible realizar un análisis que contemple la diversidad. No corresponde interpretar lo mismo frente a un dibujo con tinte sexual de un niño que asiste a una escuela en una villa o barrio marginal o a una escuela privada. Lo mismo pasaría con el análisis de la convivencia o vínculos mediados por la violencia.

b-Lo global hace referencia al Mundo, al planeta. Sin embargo una sociedad como la ciudad de Córdoba, contiene en su interior distintos contextos, todos insertos en esta provincia, que está en la Argentina de este momento y en un mundo con todo lo que hoy lo caracteriza. El todo es más que las partes, el planeta más que la sociedad, y esta más que un barrio. Sin embargo así como en una célula están presentes todos los elementos de la herencia, podemos afirmar que los problemas sociales

están presentes en los escolares, La escuela no es un feudo ajeno de los problemas de la sociedad. Por tanto en ambas la violencia, el fracaso, el consumo...

c-Lo multidimensional. Esto apunta a las múltiples dimensiones que intervienen en la sociedad. Aplicado a la educación diremos que en los problemas escolares están presentes las diferentes dimensiones, entre las cuales están: lo biológico, psicológico, social, pedagógico.

d-Lo complejo: esta palabra proviene de *complexus*, que significa tejido junto. Es decir que son inseparables los elementos que constituyen el todo. Aunque entendamos que cada situación o problema este determinado por múltiples circunstancias a su vez la manera en que todas estas se interrelacionan le da características particulares, diferentes o singulares.

En el proceso de focalización de los problemas en psicología educacional proponemos la utilización de un dispositivo complejo con un formato flexible para intervenir en dichos espacios educativos transformables según la diversidad de situaciones y contextos, geografías y momentos, espacio y tiempo. Significa cambiar la manera de mirar, y abarcar lo múltiple considerando una serie de pasos para un análisis sistemático que permita discriminar los diferentes factores interactuantes o determinantes del problema en cuestión.

Es de nuestro interés en cada uno de los temas-problemas, factibles de transformar en objetos de intervención, aplicar la modalidad de análisis dialéctico entre la historia o novela institucional, la dinámica de las relaciones hacia dentro, el contexto social y las interrelaciones entre estos niveles. Estas variables analíticas procuran un modelo desde el cual focalizar la intervención eficazmente, en un intento de significar que los problemas no pueden ser vistos desde un solo lugar, transformándose en un dispositivo flexible, aplicable a problemas actuales y a sus transformaciones.

Primer nivel: “La arqueología de la escuela y la novela institucional”: Este debiera considerar la historia del tema/ problema que preocupa a lo largo del tiempo y los antecedentes en la novela institucional. Aquí es bueno hacer una revisión de los ideales instituidos en el perfil fundacional de la escuela en la que estamos abordando la intervención. A la vez, esto que está encarnado en las prácticas, y naturalizado en la cotidianidad escolar es necesario cruzarlo con los objetivos de la institución escuela en sentido amplio e histórico. Esto permite visualizar las formas de funcionamiento de la organización escolar. Al mejor estilo Foucaultiano hay que revisar como el lenguaje ha hecho y hace a través del tiempo la legitimación de determinadas pautas y prácticas que se transforman en incuestionables, tan solo porque nos vienen legadas del pasado.

La escuela ha sido un lugar propicio para el ejercicio del poder simbólico, y esto se relaciona con creencias y dominación. De esta tarea de inculcación de aquello considerado necesario transmitir devienen vicios y riesgos, convertidos hoy en tensiones cuando lo instituyente presiona por cambiar aquello que le viene signado. No quedan dudas de que hay que oír la dialéctica inherente a esta realidad.

Como ejemplo de aplicación proponemos el problema de atención a la diversidad. Este no tendrá el mismo impacto en las prácticas educativas de una escuela fundada por gobiernos militares, para educar a clases dirigentes, que una escuela de un barrio pobre fundada con objetivos de alfabetizar y enseñar oficios a sectores humildes.

Segundo nivel: “Lo social”, Este nivel estaría del lado de la afirmación de que el contexto social está presente en el contexto escolar. Debe analizar cómo se reproducen los modelos sociales vigentes hacia adentro de las paredes institucionales. Cómo el consumo, la violencia, el hambre repercuten en las prácticas cotidianas. Requiere poner en tensión la sobre-modernidad opulenta del primer mundo con la del tercer mundo y sus distintas repercusiones considerando unos de los ejes fundamentales en la construcción de identidades, y subjetividad y producción de conocimiento, como son los medios masivos de comunicación y las tecnologías informáticas. Debe tener en cuenta esta incidencia y luego considerar la vuelta. El cómo esta escuela se comunica con el medio que la rodea. Su relación con la familia, con las asociaciones barriales y otras instituciones. Estaríamos haciendo referencia a algo así como la permeabilidad.

Tercer nivel: “La organización escolar”: Implica revisar los atravesamientos institucionales en la organización escolar. Visualizar el estilo de funcionamiento, las concepciones acerca de los grandes problemas sociales, el aprendizaje, los modos de producción, el disciplinamiento y la modalidad de enfrentar las dificultades.

En este momento es imprescindible comprender de qué manera el malestar inherente a la cultura, se expresa en los sujetos, actores de la comunidad educativa y en los vínculos que se establecen entre ellos.

Este malestar que es bienvenido a la producción cultural se puede convertir en sobremalestar, hacia el interior de la organización y de las relaciones entre los sujetos provocando “encerronas” y obturando la posibilidad de lograr el bienestar que también debe ser inherente al funcionamiento de las instituciones, de tal manera de permitirle a los sujetos ligar sus angustias en el sentido de pertenencia y en la proyección de alternativas.

Se hace necesario distinguir la estructura de poder, los roles asignados y asumidos, y el ejercicio de las funciones que de ellos se desprenden. Poder mirar, la dinámica interna, los vínculos y la circulación de la información.

Cuarto nivel: “la interrelación”: Este nivel sería de fundamental importancia, ya que toma los distintos entrecruzamientos, tensiones y dialécticas alrededor de los acontecimientos escolares. Permite la comprensión de los problemas de manera interactiva, abarcando la multi-determinación y la inter-disciplinariedad de desencadenantes. Permite a los especialistas no quedarse en una sola mirada y posibilitando el desciframiento del mensaje presente en los acontecimientos. Del mismo modo facilita el diseño de proyectos eficaces que intenten revertir las dificultades con planes a corto, mediano y largo plazo. Requieren trabajo de equipo, hacia lo interno de la organización y trabajo en redes hacia fuera de la institución escolar.

A modo de cierre y no de conclusiones

Consideramos que el análisis de los problemas de la agenda educativa actual, permite comprender las necesidades presentes en el sistema escolar y los sujetos que lo conforman. Este conocimiento facilita focalizar temas/ problemas para líneas de investigación, capacitación y asistencia, que redunden en el avance y desarrollo de la ciencia psicológica en íntima relación con los requerimientos sociales permitiendo mejorar las respuestas a las demandas y problemas sociales. Sin lugar a dudas esta estrecha vinculación facilita la producción de modelos de análisis e intervención, los cuales

dialécticamente inciden en el desarrollo del campo de conocimiento en psicología educacional. Lo planteado aquí viene aplicándose en sucesivas demandas acerca de problemas de convivencia escolar, facilitando su revisión y posibilitando la promoción de modos alternativos de resolución de los conflictos en las instituciones escolares.

Bibliografía

- AGUERRONDO, I. y CARRANZA, A. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica. Publicación de la Red AGE. Red de apoyo a la Gestión Educativa. Universidad Autónoma de Barcelona. AEICD. Uruguay: Universidad ORT.
- BARBERO, J. (2008): *Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad*. En Tenti Fanfani, E. (comp.) Nuevos temas en la agenda de Política Educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUBET, F. (2006): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- MALDONADO, H. (2004): *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba: Espartaco.
- MORÍN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: ONU.
- NOVIK DE SENÉN GONZÁLEZ (2008). Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica. En Perazza, R. (comp.) *Pensar lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- SIDICARO, r. (2009): Reflexiones sobre los sistemas escolares y las desigualdades sociales latinoamericanas en una época de crisis de sentido. En: Tenti Fanfani (comp.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- TIRAMONTI, Guillermina (2003) Estado, Educación y Sociedad Civil: una relación cambiante. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación Media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE- Unesco, Altamira, Fundación OSDE.
- TIRAMONTI, Guillermina (2008): Mutaciones en la articulación estado – Sociedad. Algunas consideraciones par la construcción de una nueva agenda educativa. En Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- TIRAMONTI, Guillermina Comp. (2009) *Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO.
- TORCOMIAN & SISMONDI: (2007). Algunas herramientas teóricas para analizar e intervenir en los campos educativos. Congreso de Salud y Derechos Humanos. Buenos Aires.

Notas:

¹ Este trabajo es una revisión realizada a partir de la conferencia brindada en el Simposio “El psicólogo que trabaja en educación en la segunda década del siglo xxi”, en noviembre de 2012.

² Toda esta actividad esta mediada por convenios que regulan las prácticas de formación durante el grado.

LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN TRES ESFERAS DE ACTUACIÓN DEL PSICÓLOGO

William Naranjo Fundora

Universidad de las Ciencias Médicas de La Habana.

Alejandro David González López

Instituto Superior politécnico de La Habana

Ricardo Amir Herrera García

Centro de Inmunología molecular de La Habana

Cuba

Resumen

Dentro del quehacer del profesor de psicología se encuentra gestionar los diferentes procesos sustantivos de la universidad (docencia, investigación y extensión) para garantizar el proceso de enseñanza aprendizaje transcurra de forma adecuada y promueva el desarrollo de la personalidad de los estudiantes universitarios. Esta tarea no resulta nada sencilla pues requiere que el profesor sea un autentico líder y que dentro de sus competencias se encuentre dirigir tales procesos de forma integrada. El propósito de este artículo es describir algunas alternativas para la gestión universitaria del profesor de psicología en tres de los campos de acción en los que se desempeña: social, organizacional y clínica, y de la salud.

Palabras clave: gestión integrada, procesos universitarios, campos de acción del psicólogo.

Abstract

One of the tasks involved in the work of psychology professors is to manage the different key processes developed at the university (teaching, research and extension) in order to ensure the teaching and learning process is carried out properly and contribute to promote the development of the personality of college students. This task is not at all simple since it requires the teacher to be a true leader and be able to direct these processes in a comprehensive way. The purpose of this article is to describe some alternatives for college psychology professors to manage the three fields of action that comprise his professional work: Social, Organizational and Health Psychology.

Key words: comprehensive management, academic processes, fields of action of the psychologist.

Introducción

La Educación Superior pretende formar profesionales que den solución a las exigencias y necesidades de la sociedad como su objetivo fundamental. Estos profesionales deben poseer un conocimiento científico que avale el grado de veracidad de dichas respuestas; pero el desarrollo de la humanidad ha demostrado cada vez más, que el conocimiento por sí solo, alejado de las interacciones sociales, sin valores éticos y morales, no dan salida a dichas problemáticas.

El profesor universitario lejos de ser un simple trasmisor de conocimientos, debe desempeñarse como parte de un entramado transformador de la sociedad, un promotor cultural, un formador de valores y un líder dentro del grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, es necesario gestionar los procesos docencia, investigación y extensión.

En este sentido, es necesario superar los viejos esquemas tradicionales de enseñanza. Fomentando el trabajo grupal, la toma de decisiones colegiadas, motivar, orientar, estimular al grupo, creando e innovando es que se alcanzará el objetivo propuesto.

El reto que se plantea está en consonancia con una de las cualidades básicas que promueve la Educación Superior que es la formación integral. Este concepto va más allá de la formación de valores en los educandos, dentro de los que destaca el humanismo, sino que demanda de ellos la capacidad de poner sus conocimientos al servicio de la humanidad, el ser creativos e independientes en su desempeño con una marcada tendencia a la autosuperación constante a fin de adaptarse a las situaciones siempre cambiantes de la sociedad.

La propuesta de este trabajo, está influenciada por experiencias anteriores desarrolladas en la carrera de psicología y motivada, en parte, por las necesidades referidas por el estudiantado que se forma en esta ciencia. Para comprender sus particularidades debemos referirnos entonces a algunas experiencias, consideraciones teóricas, e históricas, propias de la gestión universitaria. Su objetivo es describir alternativas de gestión universitaria en tres esferas de actuación del psicólogo: comunitaria, clínica y organizacional.

Gestión universitaria

La misión de la educación superior es “preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad”(Horruitiner, 2006, p. 9).

La gestión del proceso docente-educativo en la educación superior cubana ha asumido un concepto amplio del proceso de formación integral del educando. Para ello, se ha hecho énfasis en el trabajo docente metodológico y en el trabajo científico metodológico a fin de potenciar la labor de los educadores.

La mejor forma de evaluar la gestión del proceso de formación es por su calidad y “la calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está dada cada vez más centrada en el propio sujeto educativo” (Díaz y Alfonso, 2008, p. 137).

Para lograr el desarrollo integral del educando es preciso alcanzar una integración de las actividades docente, investigativa y extensionista; pero ¿En qué consiste cada uno de ellos?

La gestión del proceso docente se garantiza por el trabajo metodológico que gravita en gestionar el proceso de formación de profesionales, integrando los diferentes modelos pedagógicos, apoyándose para ello en las leyes de la pedagogía y la didáctica. De este se deriva la autopreparación del profesor; con fines de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) y la formación de los educandos.

La gestión investigativa, por su parte, es la única forma que tiene el profesor universitario de mantener activa su forma de enseñanza, enriqueciendo al mismo tiempo sus conocimientos tanto de la ciencia que enseña como del saber pedagógico que lo distingue como docente.

Por su parte, la extensión universitaria según González (2008) “es el sistema de interacciones de la Universidad y la Sociedad, mediante la actividad y la comunicación, que se realizan dentro y fuera del centro de educación superior, con el propósito de promover la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural”. Pero como expresa la misma autora “no es únicamente la extensión el factor de cambio, ni se puede considerar como la única expresión del vínculo Universidad-Sociedad, el que requiere de la participación e integración de las funciones universitarias sustantivas (docencia, investigación y extensión)” (González, 2008, p. 190).

En consecuencia con lo expresado hasta aquí y; teniendo en cuenta que la dirección consciente y eficiente de la extensión solo es posible cuando se expresa en la relación función-proceso, es que se hace necesario organizar en tal sentido su gestión.

La investigación-acción-participativa. Una alternativa para la psicología comunitaria en la gestión de los procesos universitarios

Como se señalara con anterioridad, dentro del quehacer del profesor se encuentra gestionar los diferentes procesos sustantivos de la universidad (docencia, investigación y extensión), lo cual va a permitir garantizar que el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) transcurra de forma adecuada y promueva el desarrollo de la personalidad de los estudiantes universitarios. Esta tarea no resulta nada sencilla pues requiere que el profesor sea un auténtico líder y que dentro de sus competencias se encuentre dirigir tales procesos de forma integrada.

En este sentido, el profesor de psicología tiene la posibilidad de gestionar su labor de manera integrada mediante la investigación-acción-participativa (IAP), la cual constituye el método paradigmático de la psicología comunitaria pues es considerada la alternativa más apropiada y consecuente con sus principios teórico-metodológicos.

La IAP es concebida como un proceso de conocer y actuar, en el cual la población implicada profundiza el conocimiento sobre la realidad y se involucra en un cambio en aras de su propio beneficio. Se define como un proceso colectivo de aprendizaje en el que la comunidad tiene el control de este (Tovar, 2005).

Este método de investigación se ubica en la más reciente comprensión epistemológica de las ciencias sociales respecto a las relaciones sujeto-objeto, investigador-investigado, al hacer a los propios actores, sujetos de su propia investigación y transformación (D'Angelo, 2005).

En la IAP el equipo investigador se convierte en un equipo codirector del proceso, pues aunque conserva la iniciativa en la conducción del proceso y propuestas metodológicas, el rol de los participantes es de coparticipantes activos que interpretan la propia práctica transformativa con un sentido proactivo, de adecuación y pertinencia de los procesos y métodos consiguiendo establecer cambios importantes en el curso de las acciones a partir de las reflexiones y vivencias del proceso de cambio (D'Angelo, 2005).

Según Hall y Kassan (citado por Rodríguez, Gil y García, 2004, p. 55) las características fundamentales de la IAP son las siguientes:

- El problema que se va estudiar se origina en la propia comunidad o en el lugar de trabajo.
- El objetivo último de la investigación es la transformación estructural y la mejora de las vidas de los sujetos implicados. Los beneficiarios son los trabajadores o personas implicadas.
- La IAP implica a las personas en el lugar de trabajo o la comunidad que controla todo el proceso global de la investigación.
- El foco de atención de la IAP se sitúa en el trabajo con un amplio rango de grupos.
- En la IAP es central el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse.

- El término “investigador” designa tanto a las personas del lugar de trabajo o la comunidad, así como a aquellos que cuentan con un entrenamiento especializado.

A partir de las particularidades de este método es que se considera que la IAP puede utilizarse para gestionar los procesos sustantivos de la universidad de forma integrada, pues combina perfectamente la investigación social, la intervención comunitaria y el trabajo educativo.

Gestionar de forma integrada los procesos de docencia, investigación y extensión, es una necesidad de todo profesor universitario, pues solo así se alcanzarán los resultados que la sociedad espera de los centros de Educación Superior. Pero la gestión integrada no es tarea sencilla pues cada uno de sus procesos posee distintas funciones: la docencia es la responsable de preservar la cultura, la investigación de crearla y la extensión de promoverla.

Para gestionar de manera integral los procesos universitarios, la IAP constituye una atractiva alternativa. En este método están presentes: la docencia dado que a las personas de la comunidad, objeto de estudio, se les enseñará cómo implementarla; la investigación porque se indagará en determinadas problemáticas sociales; y la extensión porque la comunidad participará activamente en este proceso.

La IAP permite al profesor encargado de efectuarla, gestionar los procesos universitarios, pues de esta forma, la docencia, la investigación y la extensión, se unen, implementan y desarrollan en la comunidad y la universidad, retroalimentándose constantemente. No cabe duda que recreando la cultura en la comunidad (extensión), descubriendo sus problemáticas (investigación) y promoviendo el desarrollo de recursos personales y sociales, mediante la toma de conciencia de sus problemas y el aprendizaje de alternativas de solución (docencia), se están ejecutando de forma simultánea los procesos universitarios y la IAP.

El punto de partida de los procesos universitarios es la extensión de los problemas sociales. Estos se canalizan a la universidad insertándose y reflejándose en sus procesos de docencia, investigación y extensión (González, 2002). La IAP, al mismo tiempo que permite la gestión universitaria integrada, facilita la comunicación bidireccional entre universidad y sociedad.

En la figura 1- se pone de manifiesto cómo se integran los procesos sustantivos universitarios, conjuntamente con la relación sociedad-comunidad-universidad, mediante la IAP.



Figura 1. Integración de los procesos.

Para concluir esta propuesta de gestión universitaria para la psicología comunitaria, solo quedaría señalar que la IAP además de permitir la comunicación bidireccional entre la comunidad y la universidad y la gestión integrada de los procesos universitarios, brinda la posibilidad de trasladar estos procesos de las aulas universitarias al contexto comunitario.

La práctica clínica psicológica. Punto de encuentro de la gestión universitaria

Los referentes más cercanos de esta propuesta se hallan en el Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP), institución creada como parte de una estrategia para mantener a los profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana con un espacio en el que pudieran realizar las prácticas clínicas, tan necesarias para la integración de las tres gestiones de las que se hace alusión en este trabajo, aliviando además las demandas asistenciales, crecientes de la población. Otro referente lo constituye el Centro para el Desarrollo Académico sobre Drogodependencia (CEDRO) que se constituye como Centro docente, investigativo y de extensión para la facultad de ciencias médicas.

Si se tiene en cuenta que los docentes que imparten las asignaturas de corte clínico, forman parte de los especialistas que desempeñan esta actividad; se puede entender las potencialidades que estos tienen para integrar las tres gestiones universitarias con mayor facilidad. Haciendo alusión a la gestión docente, ha de señalarse la constante autopreparación que los profesores de estas asignaturas mantienen en los temas específicos a la especialidad, y en pedagogía. El intercambio permanente con los colectivos pedagógicos y los centros clínico-docentes donde se desempeñan, es parte de su actuación cotidiana.

La gestión investigativa se consolida en la vinculación de estudiantes al trabajo científico-técnico, que se realiza de forma curricular y extracurricular. El trabajo científico curricular va a estar relacionado con todas aquellas actividades investigativas que deben ser desarrolladas por los estudiantes vinculados a las asignaturas o disciplinas que cursan y que constituyen un requisito para aprobarlas (González, M. 2008). En el caso de la práctica clínica-psicológica los proyectos investigativos que demandan las asignaturas se ponen en consonancia con las líneas investigativas del COAP y de CEDRO, que responden a su vez a las líneas investigativas de las facultades de psicología y de ciencias médicas.

A esto se añade, que la propuesta que aquí se brinda como alternativa viable y punto de integración de las tres gestiones consiste en desarrollar además extracurricularmente, actividades de forma individual y colectiva. Estas se deben configurar de forma adicional al plan de estudios del educando y siendo voluntaria, organizada en dependencia de las posibilidades de tiempo disponible de estos y en coordinación con los horarios de consulta del profesor.

Un ejemplo claro de esto es que los estudiantes tienen la posibilidad de participar de las consultas psicoterapéuticas y de orientación psicológica que realiza el profesor como especialista de la profesión.

Lo anterior contribuye en buena medida a desarrollar una mentalidad científica en los estudiantes que se caracteriza según (Jiménez, 1992, p. 126-127) por: “Una actitud de constante vínculo con la realidad y sus problemas; identificación personal y relación continua con el objeto; capacidad y condiciones para la concentración, atención y organización del trabajo; relación personal entre

investigación y práctica social; claridad y sencillez en el uso de los métodos y las técnicas; dominio y seguridad en las técnicas y procesos de argumentación, demostración y refutación; capacidad crítica y autocrítica que fortalece su propio trabajo y el de los demás; y capacidad para trabajar en equipos”.

A las características antes citadas habría que agregar, la formación en valores humanos tan necesarios para el ejercicio de nuestra profesión, tales como: el respeto al derecho del otro; la aceptación mutua; el reconocimiento de la autoridad sin detrimento de la autonomía y la independencia personal; la independencia para la interdependencia; la observancia del interés común y el compromiso de la solidaridad humana (Calviño, 2005).

La gestión de extensión en la propuesta que se brinda para estas asignaturas, reside en las acciones comunitarias de prevención, que se ponen en práctica a raíz de los resultados obtenidos de la investigación, a través de programas televisivos de prevención o publicaciones en revistas especializadas. La extensión además permite corregir en la gestión docente e investigativa, el proceso cíclico de planificación, organización, ejecución y control.

Se puede concluir, que el ejercicio del profesor, en el espacio clínico-práctico donde se desempeña, le permite gestionar los procesos sustantivos de la universidad de forma integrada, siempre que propicie y estimule la participación de los estudiantes en ellas.

Psicología Organizacional. La gestión universitaria desde la praxis

En la actualidad, con la concepción redimensionada del trabajo metodológico, los profesores, han logrado desempeñar un trabajo educativo personalizado con cada estudiante e integrar de forma armónica los principios y regularidades pedagógicas y didácticas que permitan el desarrollo esperado del estudiante. Por otra parte, el trabajo metodológico permite diseñar estrategias para mejorar o perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas estrategias, como bien señalan Díaz y Alfonso (2008), se orientan en dos direcciones fundamentales: en el de la materia a impartir y en el de la orientación psicopedagógica de sus estudiantes.

Toca al docente, jugar el rol de principal dirigente del proceso formativo del educando, donde en la medida que sea capaz de ganarse la autoridad moral ante los miembros del grupo es porque habrá logrado instruir con lo que sabe y educar con lo que es (Díaz y Alfonso, 2008).

Ahora bien, para lograr el desarrollo integral del estudiante se reafirma una vez más que es preciso alcanzar la integración de las actividades docente, investigativa y de extensión. Ahora bien: ¿Cómo se produce este proceso para la asignatura de Psicología Organizacional II?

En primer lugar, la gestión del proceso docente, en dicha asignatura, se garantiza por dos vías fundamentales. Mediante el trabajo docente metodológico (que pasa por la autopreparación permanente del profesor para la asimilación de los nuevos conocimientos y la interacción de trabajo que establezca con los colectivos pedagógicos) y por la aplicación de los principios de la Didáctica y la Pedagogía a fin de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello, va a contribuir al proceso de formación del educando.

Pero dicha formación aún dista de garantizar la integralidad deseada. Es entonces que entra en juego la gestión de la investigación o, en otras palabras, la gestión educativa desde la praxis.

En el campo investigativo, la asignatura de Psicología Organizacional II se apoya en la realización de un trabajo de curso donde los estudiantes deben profundizar, consolidar y generalizar los conocimientos adquiridos durante el proceso docente. Este ejercicio curricular le permite al estudiante, mediante el autoestudio, apropiarse de los nuevos conocimientos así como desarrollar habilidades que le serán de mucha utilidad en su futuro ejercicio profesional. La experiencia ha demostrado que la aplicación de la teoría en la práctica propicia una mejor apropiación de los conceptos abstractos.

La importancia fundamental que tiene la gestión de la investigación desde la Psicología Organizacional, es que permite dar respuesta a los problemas socioeconómicos que puedan existir en el sector productivo y, a la vez, enriquece con los resultados obtenidos, el sistema de conocimientos a impartir, aparte de que brinda una retroalimentación certera de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la integralidad del proceso de formación del educando depende del proceso de gestión extensionista, el cual está muy vinculado a la labor investigativa.

Como bien señalan González y González (2008) existen tres concepciones o formas de aplicación de las prácticas de extensión:

Modelo tradicional de extensión: La universidad se erige en el poseedor del saber y lo transmite a sectores específicos que lo demandan.

Modelo economicista: La universidad se convierte en una empresa de servicios y donde el conocimiento se convierte en el producto a comercializar.

Modelo de desarrollo integral: La universidad comparte el saber y deviene en agente del cambio social. No solo promueve la cultura, sino que contribuye a la transformación social y económica y, por ende, a su propia transformación.

El tercer modelo, se ajusta más a la realidad de la labor de extensión en la asignatura de Psicología Organizacional II. Ello se explica por el hecho de que dicha labor está vinculada a la búsqueda de solución a los problemas, tanto netamente sociales como socio-económicos.

Para la asignatura de Psicología Organizacional II, de los resultados obtenidos durante el proceso investigativo se derivan una serie de acciones de intervención propias del proceso de extensión. Desde la capacitación al personal directivo o a trabajadores claves (Ejemplo: supervisores) en temas psicológicos como motivación laboral, ejercicio del liderazgo, trabajo en equipos, manejo de conflictos, entre otros, que son impartidos por los propios estudiantes bajo la tutoría del profesor, hasta la realización de dinámicas grupales que promuevan la reflexión en torno a temas puntuales o al servicio de orientación psicológica a fin de contribuir a que los individuos hagan un manejo más efectivo de factores estresantes que les impiden ser más productivos en el trabajo.

Pero estas acciones propias de la extensión no solo se derivan del proceso investigativo sino, a su vez, son potencialmente vías para determinar, a partir de los resultados que de ellas se obtengan, nuevos problemas de investigación. Asimismo, la labor de extensión contribuye a la formación de los educandos, en tanto, consolidan y desarrollan nuevos conocimientos, potencian nuevas habilidades e incorporan nuevos valores. Tanto los educandos como el profesor se convierten, por tanto, en promotores y actores de la labor de extensión.

Resumiendo, la integración de la docencia, investigación y extensión en la Psicología Organizacional se logran, pues constituyen en sí mismos una unidad dialéctica que contribuye al proceso de formación integral de los educandos. La efectividad y calidad de la labor docente se va a ver potenciada por las labores investigativas y de extensión, toda vez que contribuyen a afianzar los conocimientos adquiridos por parte del estudiante, siendo este el principal indicador que avala la calidad del proceso. Igualmente, la investigación se convierte en la aplicación práctica del proceso docente y es la encargada de detectar los problemas que *a posteriori* resuelve la extensión universitaria. Y, por último, con la actividad de extensión se lleva a la comunidad una cultura que se transmite durante el proceso docente y que se crea y desarrolla en la actividad investigativa.

Conclusiones.

Con el presente trabajo se puso de manifiesto que en la labor del psicólogo, en las tres áreas de actuación identificadas (comunitaria, clínica y organizacional), es factible la realización de la gestión universitaria siempre atendiendo a las particularidades de cada campo de aplicación.

Bibliografía.

- Calviño, M. (2005). *Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Félix Varela.
- D'Angelo, O. S. (2005). *Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana: Acuario.
- Díaz Domínguez, T. y Alfonso Alemán, P. (2008). "La gestión del proceso de formación en la Universidad, el trabajo de los Colectivos pedagógicos y el rol del docente". En Díaz, T., Alfonso, P., Ruiz, J. M., González, M., González, J.R. y González, M. "La gestión universitaria y el rol del profesor" (116-139). (Material inédito).
- González, M. (2008): "La gestión de la investigación y el rol del profesor". En Díaz, T., Alfonso, P., Ruiz, J. M., González, M., González, J.R. y González, M. "La gestión universitaria y el rol del profesor". (Material inédito).
- González, M. (2002). "Un modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río". Tesis doctoral. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Pinar del Río.
- González, M. y González, G. R. (2008): "Gestión de la extensión universitaria" (Material inédito)
- Jiménez, K. (1992). "Hacia la formación de un profesional que piensa, descubre su mundo y transforma su realidad". Taller sobre Educación Superior.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela.
- Tovar, M. (2005). "Concepción metodológica del estudio psicosocial de la comunidad". En Fuentes, M. Vasallo, N. Álvarez, L. y Pañellas, D. (Comp.), *Psicología Social II. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.

CIENCIA, EDUCACIÓN SUPERIOR Y GÉNERO

Dalia Virgilí Pino

Annia Almeyda Vázquez

Facultad de Psicología, La Habana.

Resumen

“Ciencia, Educación Superior y Género,” se articulan en nuestras reflexiones. Así hemos querido titular el presente ensayo, pues constituyen núcleos temáticos que movilizan nuestra reflexión crítica en torno a temas que en la actualidad son muy debatidos en el mundo académico. Introduciéndonos en el tema, analizamos el valor social del conocimiento en el siglo XXI, resaltando sus implicaciones especiales para el contexto cubano. Se desprende de este punto la necesidad de valorar el papel de las universidades como centros de investigación e instituciones del conocimiento; en este sentido hacemos una mirada especial a la psicología. Enfocamos entonces nuestro análisis hacia la equidad de género como necesidad social y hacia la presentación del género como campo interdisciplinar. Como elemento que fundamenta la pertinencia de la perspectiva de género tanto en la construcción y desarrollo de la ciencia, como en la formación profesional, desarrollamos un ejemplo de cómo las demandas sociales imprimen un reto para la formación de los profesionales de la psicología. Estas ideas nos permiten arribar a conclusiones sobre la formación de dichos profesionales con perspectiva de género como una exigencia desde el compromiso social de la ciencia.

Palabras clave: Ciencia, Educación Superior, Género

Abstract

"Science, Higher Education and Gender are articulated in our reflections. We chose this title for this essay because these three elements constitute thematic pillars that stir our critical reflection around topics that are at present debated on frequently in the academic world. As we plunge into this topic, we analyze the social value of knowledge in the twenty-first century, making emphasis on its particular implications in the Cuban context. From this point, it is pertinent to consider the roles of universities as research centers and institutions of knowledge; in this regard, we pay special attention to psychology. Then, we focus our analysis on gender equity as a social necessity as well as on the presentation of gender as an interdisciplinary field. In order to illustrate the pertinence of the gender approach in building up and developing science as well as in professional formation, we provide an example of how social demands bring about challenges in the formation of professionals in psychology. These ideas allow us to draw conclusions about the formation of professionals in the field of psychology with a gender approach as a demand derived from the social duties of science.

Keywords: Science, Higher Education, Gender

Introducción

Género, ciencia y educación superior se entrelazan en nuestras reflexiones dando cuerpo al presente ensayo, resultado de una reflexión crítica-constructiva sobre nuestro entorno académico.

Partimos del análisis del valor social del conocimiento en el siglo XXI con énfasis en las particularidades de nuestro país, resaltando las exigencias que la construcción de una sociedad diferente, que se opone a la hegemonía imperialista, imprime al proceso de construcción del conocimiento.

La noción de desarrollo social sostenible coherente con nuestro sistema socialista, realza la responsabilidad de las universidades como centros de investigación e instituciones de conocimiento. Desde nuestra formación como psicólogas y nuestro rol como docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, reflexionamos sobre la manera en que, desde nuestra percepción, se

desarrolla la investigación en nuestra área, en estrecha relación con la noción de universidad que al parecer se comparte en nuestra facultad.

Desde nuestra experiencia profesional realizamos un análisis de cómo la equidad de género, como necesidad social y política, demanda de un enfrentamiento interdisciplinar donde la psicología debe jugar un papel muy importante. Como evidencia de nuestra toma de conciencia en torno a esta realidad colocamos a modo de ejemplo algunas de las acciones profesionales que se realizan en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana y que visualizan la gestación de una práctica profesional comprometida con el desarrollo humano.

Finalmente como ejemplo del vínculo interactivo sociedad-educación superior, realizamos una reflexión en la cual exponemos nuestras ideas sobre la formación de los profesionales de la psicología desde una perspectiva de género que en nuestra opinión constituye una exigencia del compromiso social de la ciencia.

El valor social del conocimiento en el siglo XXI. Cuba como escenario de análisis.

Es posible percatarse de una tendencia a querer denominar aspectos que quieren ser resaltados de la sociedad contemporánea, con la intención de esconder la esencia de las verdaderas contradicciones y problemas que caracterizan la época en que vivimos hoy. Así, cuando enfrentamos cada día una realidad más convulsa, contradictoria, plagada de conflictos bélicos, de grandes crisis económicas, caracterizada por una extrema desigualdad e indicadores claros de que si no tomamos conciencia de la situación del medio ambiente, la especie humana está en serio peligro de extinción; los grandes medios pretenden enarbolar la sociedad contemporánea con el uso de epítetos como “la era de internet”.

Lo interesante es saber que no es la mayoría de la población de la tierra la que se puede identificar con estas etiquetas relativas a nuestros tiempos, pues de hecho la mayoría de los habitantes de nuestro planeta no tiene acceso a estos avances tecnológicos o lo tiene de manera limitada. Estas denominaciones enmascaran tras un velo de desarrollo y progreso la realidad de discriminación, desigualdad y explotación que caracteriza el (des)orden mundial actual, en un planeta dominado por poderes hegemónicos, transnacionales y potencias desarrolladas lideradas por Estados Unidos que ejercen un control abrumador en lo militar, lo económico, lo mediático y lo cultural.

Vale reflexionar también sobre otro epíteto con el que algunos escritos nominan la época actual: “sociedad del conocimiento”.

El siglo XXI ha venido acompañado de un incremento de la importancia del conocimiento y como consecuencia la educación, la investigación científica y el desarrollo tecnológico crecen considerablemente (Núñez, 2010). Sin embargo, si hacemos un análisis profundo, hurgando en la esencia de la valoración del conocimiento en estos tiempos de globalización neoliberal, nos percataremos de algunas características que por sí solas ponen en tela de juicio la validez del bautizo “sociedad del conocimiento” hecho a la sociedad contemporánea.

En este sentido valdría la pena preguntarse ¿qué tipo de conocimiento refiere la frase? ¿Cuáles son los conocimientos impensables que muestra la utilización de la frase? ¿A qué tipo de conocimiento es al que se le está dando importancia? La respuesta a esta pregunta permite vislumbrar que no existe una valoración equitativa para todos los campos del saber o disciplinas científicas, pues mientras

algunos saberes gozan de una especial relevancia otros son menospreciados o ignorados. Al decir de Núñez (2010) se evidencia que las tecnologías convergentes, las biotecnologías, la informática, entre otras, son privilegiadas mientras las ciencias sociales y las humanidades suelen ser subvaloradas.

Este interés particular por las nombradas áreas del saber científico no es casual, pues en el trasfondo lo que es posible vislumbrar es cómo el valor económico del conocimiento es el que está marcando la importancia que socialmente se le atribuye a unas y otras. Esta realidad se expresa en el desarrollo de políticas que favorecen a aquellas que son valoradas como más importantes pues tienen un impacto directo, tangible en el desarrollo económico de la sociedad. Aunque en realidad no se trata de lo tangible y lo directo según pensamos sino de lo rápido de sus efectos. Plantear que las ciencias sociales no tienen resultados tangibles ni directos nos ubicaría en la misma lógica discriminatoria de la cual queremos desmarcarnos. En este sentido la feminista Sandra Harding, estudiosa de los temas de género y ciencia, invita a no caer en la trampa de defender el carácter científico de las ciencias sociales desde los parámetros que identifican las ciencias tradicionales (Harding, 1993).

Las ciencias sociales carecen de un merecido reconocimiento y valor pues sus impactos en el desarrollo social se perciben a través de indicadores que en apariencia nada tienen que ver con los económicos antes mencionado. Decimos aparentemente pues para lograr el desarrollo económico de un país como el nuestro que intenta construir una sociedad diferente, se precisa del aporte, compromiso y participación de todos (as) en aras del logro de este objetivo. De esta forma se torna una necesidad de primer orden el aprovechamiento del caudal intelectual de la nación en la concepción e implementación acertada de estrategias para el logro del desarrollo social. Una riqueza con la que Cuba cuenta hoy es el talento que se ha cultivado en todos estos años de Revolución. Ese talento tiene que ser puesto en función de diseñar, en un contexto de participación social, un futuro mejor para nuestro país en el cual se mantengan y perfeccionen los logros alcanzados y se erradiquen concepciones, y modos de hacer que entorpecen nuestro desarrollo como nación independiente.

Jorge Núñez reflexiona críticamente sobre la función social del conocimiento cuando se cuestiona: ¿se está aprovechando con suficiente sistematicidad y amplitud la inteligencia creada por la Revolución para discutir lo que a todos nos compete, para desatar los nudos que atan las fuerzas productivas y limitan el avance de nuestra sociedad? (Núñez, 2010, p. 176).

Añadimos otra interrogante: ¿se entiende que la construcción de una sociedad diferente, llámese socialista, justa o en equidad, implica el conocimiento y la intervención sobre la subjetividad social y sus procesos de producción en acto?

En nuestra opinión como resultado de la situación económica que tiene el país y la imperiosa necesidad de revertirla se ha hiperbolizado el aspecto económico. A veces pareciera que creemos que es posible alcanzar un avance económico sin la articulación armónica del aporte social de todas las ciencias. Tal fragmentación responde a un sistema político concreto del cual queremos desmarcarnos, ¿no es cierto? (Montero, 2012).

Realizaremos un análisis del Capítulo V: “Política de ciencia, tecnología, innovación y medio ambiente” de los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba realizado en el año 2011.

El análisis de contenido realizado visibiliza la inequidad, en términos de importancia, conferida a aquellos campos del saber que tienen un impacto más tangible, medible, cuantificable sobre las ciencias sociales. En nuestra opinión todas las disciplinas científicas tienen un aporte social que hacer, que sistémica y armónicamente relacionados logran un avance integral en la sociedad. Estar en consonancia con el acontecer mundial no puede suponer diluirnos en su vorágine, de lo contrario la posibilidad de construir una sociedad diferente queda cuestionada entonces.

De diez lineamientos en este punto solo uno se refiere explícitamente al aporte de las ciencias sociales: “lineamiento 137: Continuar fomentando el desarrollo de investigaciones sociales y humanísticas sobre los asuntos prioritarios de la vida de la sociedad, así como perfeccionando los métodos de introducción de sus resultados en la toma de decisiones a los diferentes niveles” (Lineamientos de la política económica y social del partido y la revolución).

Desde nuestra perspectiva en la concepción del impacto y aplicabilidad práctica de las ciencias sociales consideramos que en la implementación del lineamiento 129 “Diseñar una política integral de ciencia, tecnología, innovación y medio ambiente que tome en consideración la aceleración de sus procesos de cambio y creciente interrelación a fin de responder a las necesidades del desarrollo de la economía y la sociedad a corto, mediano y largo plazo; orientada a elevar la eficiencia económica, y a ampliar las exportaciones de alto valor agregado, sustituir importaciones, satisfacer las necesidades de la población e incentivar su participación en la construcción socialista, protegiendo el entorno, el patrimonio y la cultura nacionales”.

Consideramos que hay una declaratoria en el discurso oficial que reconoce el papel de las ciencias sociales pero no se clarifica la manera en que se traduce el aporte de estas para el desarrollo socio-económico del país. Si trazamos todas estas políticas y cambiamos leyes, resoluciones, procedimientos sin que se trabaje a la par con el pueblo para acompañarlos en el proceso de comprensión y asimilación de los cambios como vía imprescindible para su implementación por parte de todos, nada será posible, pues las palabras escritas en papeles no logran que un país avance si esto no va asociado al deseo, compromiso y sacrificio de todo un pueblo. En esta tarea la psicología, la sociología, el periodismo, las ciencias de la educación son solo algunos ejemplos de ciencias sociales que deben jugar un papel esencial para que sea posible la transformación de nuestra sociedad, pues aunque en poco tiempo se puedan cambiar las formas en que las cosas están escritas, se necesita mucho más tiempo para favorecer algún cambio a nivel de la subjetividad social. ¿Cómo desconocer esto?

Esta realidad descrita encierra en sí una gran paradoja, pues se está desvalorizando el impacto que pueden tener las ciencias sociales en el desarrollo. La contradicción radica en que por una parte Cuba resalta como un país que aboga por el bienestar humano y que concibe esta meta no solo desde el desarrollo económico, sino desde su capacidad de influir en todos los ámbitos de la sociedad: en la cultura, la educación, el cuidado del medio ambiente, la atención a los hijos, entre otros. Para lograr este desarrollo social el conocimiento es sin dudas una condición necesaria (Núñez, 2010).

Es comprensible la subvaloración de las ciencias sociales por parte de las maquinarias del poder capitalista dado el peligro que estas pudieran significar como armas para subvertir la hegemonía imperialista al ser utilizadas para analizar y alterar las bases políticas y económicas del capitalismo (Bernal, 1986).

Consideramos que todas estas ideas expresan la gran importancia que tiene el conocimiento para el desarrollo social y que cobran singular valor en nuestro país como ejemplo de nación que lucha por construir un proyecto contrario a la corriente de la globalización neoliberal tratando de subvertir la hegemonía económica, política y cultural que ejerce el imperialismo contemporáneo.

En coherencia con este modelo de sociedad es preciso que defendamos con vehemencia la idea de que el desarrollo social sostenible¹ debe tener en cuenta los siguientes puntales:

En primer lugar se destaca la idea de que el desarrollo social debe suponer el crecimiento de la producción y de la economía, pero este debe ser el resultado del avance del conocimiento y la innovación.

Como aspecto esencial de esta noción de desarrollo social sostenible se destaca la idea de que podemos hablar de un verdadero desarrollo cuando como nación nos proponemos explícitamente metas de equidad² justicia social, inclusión social y debe cuidar de la sostenibilidad ambiental.

Podemos afirmar entonces que como principal objetivo de nuestras acciones de transformación social está contribuir al desarrollo humano y al bienestar subjetivo de las personas. Esta meta no se logra con el aporte de una sola ciencia, sino que la articulación coherente de todos los campos del saber científico puestos en función de ese desarrollo social sostenible que constituye una condición *sine qua non*.

La verdadera función social del conocimiento apuesta por la inclusión de las ciencias ingenieriles, exactas, económicas, naturales, sociales y humanísticas. Un poco más allá, el verdadero reto radica en que logremos superar las disyunciones entre esos campos y generar abordajes interdisciplinarios. Lo importante es conectar la integridad del saber al desarrollo.

En coherencia con este enfoque de desarrollo social introducimos un punto de análisis y debate esencial referido al papel de la educación superior como institución de conocimiento.

La responsabilidad de las universidades como centros de investigación e instituciones del conocimiento. Una mirada especial a la psicología.

La Universidad de la Habana es reconocida como una institución en la cual se concentra una gran capacidad científica lo cual ha permitido que se erija como un centro que ostenta el conocimiento como valor.

Para el logro del desarrollo social basado en el conocimiento se requiere de la construcción y expansión de un sector productor de conocimientos, en el cual la educación superior es clave. (Núñez y Armas, S.A.).

En coherencia con esta responsabilidad la formación profesional debe estar encaminada al desarrollo de habilidades que respondan a efectivas estrategias de desarrollo económico, social, cultural, político y educacional.

Esta idea supone el despliegue de una relación interactiva entre ciencia y sociedad, lo cual implica que un conocimiento relevante se construya a través de las interacciones entre los productores y usuarios del conocimiento. Un conocimiento relevante para el desarrollo es aquel que tiene en cuenta el contexto de su aplicación, es decir la trama de relaciones en que se inserta la práctica científica lo cual debe ser el motor generador de nuestras agendas de investigación (Núñez y Armas, S.A.).

En este sentido podemos hacer una fuerte crítica a ciertas tendencias en el desarrollo de la ciencia que se enrumban en una dirección diferente a la antes expuesta.

El profesor Manuel Calviño, en algunos espacios de conferencias y conversatorios ha hecho referencia a un fenómeno lastimosamente muy común en las ciencias: la auto fagocitosis, tratando de definir la tendencia a la producción del conocimiento para sí misma, cuyo fin podríamos decir que es el perfeccionamiento de la ciencia desde un punto de vista epistemológico, teórico y metodológico, argumentándose la existencia de problemas en las dimensiones antes mencionadas que atentan contra el desarrollo de la ciencia (Calviño, 2012) El problema en nuestro juicio radica en el sobredimensionamiento de nuestra atención a estas cuestiones cuando el fin último de la ciencia es la construcción de un conocimiento con alto grado de valor social.

¿Qué papel está jugando la Universidad de la Habana como institución de conocimiento? ¿Cuál es la idea de universidad dominante entre nosotros (as) académicos (as) que conformamos su claustro de profesores (as)?

Reflexionar sobre estas cuestiones es sin dudas una necesidad de primer orden si queremos contribuir desde nuestro quehacer profesional al desarrollo de nuestro país. Centraremos nuestra reflexión en el caso específico de la Facultad de Psicología desde el conocimiento y la percepción que tenemos de su funcionamiento en esta dimensión.

El análisis de la realidad que, desde nuestra percepción, caracteriza a nuestra facultad debe responder a parámetros o indicadores que se utilizan como sensores del papel que está jugando la universidad en el desarrollo científico.

Partimos entonces como referente de la siguiente noción: “En el siglo XXI solo habrá universidad cuando haya formación de grado y posgrado, investigación y extensión. Sin una de ellas habrá enseñanza superior pero no universidad”. A lo dicho se añade, para hacerla más completa, la idea de que es preciso considerar la educación superior como “un bien público y que prepare a sus graduados para construir el desarrollo sostenible y la equidad” (Altbach y Peterson, 2000).

Según este autor desde esta concepción que asume la relevancia social del conocimiento se destacan un grupo de funciones académicas esenciales:

Preservar y difundir el conocimiento

Promover el acceso al conocimiento y la equidad que él promueve

La primera de estas funciones se erige como paradoja: preservar y difundir pueden entenderse como antónimos, ¿cómo realizar una sin traicionar la otra? También podría entenderse como dos caras de la misma moneda y en este sentido valorar esa doble dimensión de trabajo con el saber. El punto sería pensar de qué preservación y difusión se trata: ¿quiénes preservan?, ¿cómo preservan?, ¿para qué preservan?, ¿a quiénes se difunde, qué se difunde? En nuestra facultad el acceso a la información en general es amplio, sin embargo esto no soluciona la tendencia a la sectorización del saber: en el pregrado y posgrado se percibe la existencia de definidas parcelas de conocimiento, impermeables entre sí y que atentan a la integración y el trabajo interdisciplinar a lo interno de la ciencia psicológica. Habría que inscribir una pregunta en este punto: ¿cómo pensamos el avance de la ciencia psicológica en Cuba hoy?

Participar en la vida intelectual de la sociedad como expertos, intelectuales, analistas.

Constituir motores del desarrollo económico

La participación de nuestros profesionales se observa en temas puntuales, fundamentalmente en los medios de comunicación y el intercambio con otras disciplinas. Si bien en los últimos años se está haciendo más visible el impacto de nuestra ciencia a nivel social que queda mucho por hacer en este sentido. Con relación al impulso que al desarrollo económico por parte de nuestra ciencia pudiera hacerse se necesita la implementación de políticas gubernamentales y universitarias para el logro de este fin.

Así mismo consideramos que este avance será solo posible en la medida en que los profesionales de esta disciplina en Cuba logremos desarrollar una ciencia y profesión conectada con la realidad social al tiempo que las diferentes instituciones y decisores desarrollen una escucha activa ante las propuestas que se deriven de nuestras investigaciones y prácticas profesionales.

Favorecer la conexión con el conocimiento internacional

Valen las preguntas: ¿de qué conexión se trata: de intercambio o de brindar servicios? ¿En calidad de qué participamos con el exterior? ¿Entramos en la competencia internacional: cómo y con quiénes? Es preciso pensar la articulación entre: avance de la ciencia psicológica en Cuba y competencia internacional.

Un elemento importante que motiva nuestra reflexión en este eje temático de la conexión con el conocimiento internacional tiene que ver con las lógicas instituidas que rigen el proceso de socialización de la información a través de revistas científicas.

A nivel internacional un indicador importante para evaluar los resultados obtenidos en materia de publicaciones científicas es el llamado “factor de impacto” (JIF, por sus iniciales en inglés). Como es sabido este factor es un instrumento para categorizar las revistas académicas teniendo en cuenta el promedio de veces que son citados los artículos que ellas publican. Sin embargo con el paso del tiempo detrás de esta medida de la frecuencia con que es citada una determinada revista se ha erigido un poderoso instrumento de evaluación de la producción científica a nivel individual e institucional.

A nuestro modo de ver este mecanismo evidencia una mutación de los criterios de valoración de las producciones científicas. Según esta lógica de evaluación de las publicaciones es más importante el lugar donde se publica que el propio contenido científico que se comunica a través de un artículo. Este hecho no es casual pues este factor es un indicador importante que se tiene en cuenta a la hora de otorgar o no financiamiento para la ejecución de determinado proyecto. Al mismo tiempo se ha convertido en un sinónimo de calidad científica por el valor conferido a las revistas que cumplen con estos requisitos.

Esta obsesión de publicar en las revistas indexadas ha plagado el mundo de la ciencia y en gran medida ha contribuido a desviar la lógica del proceso de conducción, financiamiento y reporte de resultados de investigación hacia la mercantilización de la ciencia.

Consideramos que los profesionales de nuestro país debemos ser mucho más agudos en los análisis sobre los parámetros que estamos utilizando para valorar nuestros resultados científicos pues no

podemos hacerle el juego a este proceso y reproducir estas lógicas mercantiles de la ciencia. De lo contrario ¿de qué enfoque social de la ciencia estaríamos hablando? Debemos comenzar a subvertir estas lógicas instituidas y avanzar con nuestros propios principios que además no son solo cubanos, sino también latinoamericanos.

Promover la formación socio humanista en todas las profesiones.

La necesidad de la formación humanista en el caso de los (as) profesionales de la psicología es un requisito incuestionable. De lo que se trata es que reflexionemos sobre ¿cómo es posible esa formación humanista? En nuestra opinión esto solo es posible si avanzamos hacia una formación profesional que establezca como meta el desarrollo personal-profesional lo cual implica ver al estudiante como un ser humano que hay que desarrollar, preparar para el enfrentamiento a una práctica profesional responsable y ética.

En este sentido consideramos que el mejoramiento humano, el crecimiento personal debe ser una meta clara en la formación de los profesionales de la psicología. Concordamos con Oliva (2012) cuando afirma que para psicólogos y psicólogas el desarrollo de una relación sana consigo mismo constituye un requerimiento de naturaleza ético profesional.

Esta idea se sustenta en que independientemente de cuál sea la esfera de actuación profesional y la actividad específica que se desarrolle, el profesional de la psicología trabaja con subjetividades utilizando como principal instrumento su propia subjetividad. Si somos nuestro principal instrumento de trabajo; ¿cómo podremos ayudar a los otros a entenderse y alcanzar el bienestar subjetivo pleno, si no somos capaces de lograrlo en nosotros mismos? Se evidencia una gran diferencia entre portar un título que diga “Licenciado en Psicología” y SER psicólogo. Llegar a ser un verdadero profesional de la psicología implica formarse como ser humano. La formación por la que debemos apostar no debe poner su énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas particulares, ni en el cumplimiento estricto de objetivos específicos de instrucción; sino poner todo esto en función de alcanzar una formación integral como ser humano. Esta es la formación perdurable, la que deja una huella, una condición de ser humano que se expresa en cada acto de nuestra vida y en nuestro ser profesional. Esta es, sin dudas, una condición de posibilidad para que el día de mañana nuestros estudiantes puedan SER buenos profesionales de la psicología (Almeyda, 2012).

En otro orden temático, reflexionamos sobre el papel que juega la facultad como institución de conocimiento y la noción de Universidad dominante en nuestro medio, tomaremos como referencia la tipología de Stokes que hace alusión a los diversos modelos de producción de conocimiento que existen. La pertinencia de este análisis estriba en la importancia que se le concede a la práctica investigativa en la producción de conocimiento dentro de la noción de universidad (Schwartzman, 2008)

Se identifican cuatro tipos de investigaciones que se definen a partir de su mayor o menor énfasis en la generación de conocimiento nuevo y la búsqueda de aplicaciones.

La investigación básica (disciplinar): tiene un alto peso en la búsqueda de conocimientos nuevos pero se interesa poco por las aplicaciones.

La investigación aplicada tradicional: en la cual las aplicaciones ocupan la mayor atención mientras que es muy bajo el interés por la búsqueda de conocimiento nuevo.

La investigación estratégica: Es un tipo de actividad creadora que articula la búsqueda de conocimiento y su aplicación. Sirve para ilustrar que la búsqueda de la verdad y la generación de riqueza no están reñidas.

La investigación didáctica: Enseñar a investigar, generar cultura científica.

En nuestra opinión, en la facultad existe una tendencia a la investigación sectorizada, como ya planteábamos, que nos enmarca entonces en un modo de producción de conocimientos al estilo de la investigación didáctica con cierta articulación con la investigación aplicada tradicional. Vale puntualizar que es un modo que caracteriza a la facultad en las últimas décadas, con lo cual habría que pensar en los condicionamientos históricos concretos de la institución universitaria y macrosocial que inter-determinan esta peculiaridad; indicamos en este sentido por ejemplo: la existencia de una brecha generacional importante en el claustro, la pocas posibilidades de publicación nacional, fundamentalmente de libros de textos o de producción científica particular y el desmembramiento de grupos de investigación establecidos por la movilidad que ha caracterizado al claustro.

Ahora, vale destacar que la investigación didáctica no es en sí misma negativa, permite mantener la formación como investigadores tanto al estudiantado de pregrado como posgrado. Más allá de lo impensable que impone, entiéndase la distancia respecto a la producción de saber nuevo, permite la construcción de un arsenal epistémico y metodológico para el análisis de problemas, que a nuestro juicio constituye base para el avance en otras tendencias de investigación.

Ahora, ¿qué hacer con esta realidad en la que estamos inmersas? ¿Cómo introducir algo del cambio? ¿Cómo avanzar en este modo instituido³ de hacer la ciencia en nuestro marco profesional?

La equidad de género como necesidad social y los estudios de género como campo interdisciplinar. Un ejemplo de cómo las demandas sociales imprimen un reto para la formación de los profesionales de la psicología.

La investigación en temas de género es un campo que desde los años 90 cobra fuerza en la facultad de psicología. La maestría en Estudios de Género de la Cátedra de la Mujer constituye un mecanismo que avanza la cuestión de la formación en este sentido en la universidad, así como también la emergencia de formación en paralelo a través de talleres y especialmente de tutorías de investigación. Que en el Plan de estudios D se hayan formalizado dos asignaturas optativas en este tema, bajo la nominación: “Género y subjetividad” y “Género y vínculo amoroso” da cuenta también de un avance en la presencia de este tema en los marcos de la formación profesional.

Ahora, bajo la noción de Campo de Estudios de Género, y lo que sería su institución y desarrollo en la universidad cubana, pensamos la pertinencia de una política de investigación que trascienda por mucho la formación de profesionales o que incluya la formación desde la propia investigación y para la intervención. Se trata de generar implicación con develar y cuestionar la realidad social siempre mediada por las relaciones de género. En este sentido es pertinente ampliar las actividades de formación, sensibilización y capacitación.

Una buena práctica de la Facultad de Psicología en el camino de lograr lo anterior ha sido la creación de un grupo de investigación nominado Psicología y Género (PSICOGEN). Que funciona desde el 17 marzo de 2010. Su emergencia se debió a la necesidad de organizar las investigaciones de género que se realizan en los marcos de nuestra facultad, a lo cual le subyacía la intención de aunar esfuerzos y

dar un lugar central a este campo. Se trata de un grupo heterogéneo, integrado por profesores (as), estudiantes, hombres y mujeres, profesionales de la psicología y de otras ciencias lo cual supone un espacio de equidad que se moviera de la sectorización del saber a la producción de saber en grupo.

Los objetivos de este grupo de investigación son:

1. Investigar en el campo de Género y Psicología a través de diversas líneas temáticas.
2. Implementar espacios de intercambio y debate científico en el tema de Género y Psicología.
3. Divulgar de manera sistemática los resultados obtenidos a través de la participación en eventos, creación de espacios para estos fines y publicaciones.
4. Promover sensibilidad y una cultura de género a través de diversos espacios institucionales y comunitarios.

En tanto grupo tenemos implementado un sistema de encuentros mensuales, donde realizamos debates científicos y proyectamos trabajos de investigación.

Este último se organiza por temáticas, existiendo miembros o comisiones que coordinan el trabajo por subtemas a lo interno del grupo. Las temáticas en las que se produce hasta el momento son (ver figura 1):

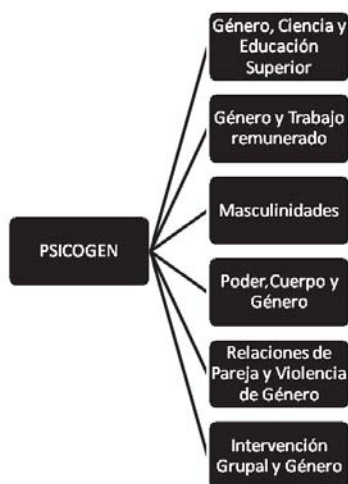


Figura 1. Líneas Temáticas del grupo PSICOGEN.

Además a lo interno del grupo se preparan actividades de formación como talleres, mini-cursos y se abre a quien pueda interesar la participación en tales espacios.

En aras de realizar trabajo de extensión y poder impactar fuera del radio de acción académico desde el grupo se implementan también espacios como exposiciones fotográficas con perspectiva de género, cines debates que permiten promover sensibilización con la desigualdad y motivar a la formación. El grupo cuenta también con un boletín de divulgación de su trabajo, especialmente de resultados de investigación, aunque debe trabajarse en la periodicidad con que este se edita.

El grupo PSICOGEN ha devenido un espacio de encuentro para profesionales que investigan y se comprometen con transformar el orden de poder de género. Uno de sus principales valores lo constituye el hecho de que funciona como red de intercambio entre sus participantes, quienes

realizan una producción intelectual más colectiva que individual, de constante debate, cuestionamiento, análisis crítico y compromiso con la formación, en especial, de estudiantes de la facultad de psicología, así como de otras carreras. Caracteriza también el espacio el reciclaje de sus participantes, pues aún después de graduarse los/las estudiantes que han participado a lo largo de la carrera se mantienen en vinculación y hasta coordinan espacios de trabajo específicos, generando así un radio de acción que conecta la universidad con centros de trabajos diversos a donde ahora pertenecen como profesionales estas personas. Consideramos que el grupo constituye una buena práctica desde la educación superior para la formación crítica y comprometida con el cambio, así como una alternativa educativa en paralelo al currículo con efectos tangibles de funcionamiento.

La formación de los profesionales de la psicología con perspectiva de género. Una exigencia desde el compromiso social de la ciencia

El pensamiento complejo es la epistemología que nos puede conducir a lo que hoy estamos haciendo en investigaciones de género, que es la trasgeneridad, la transversalidad de género en el pensamiento.

Marcela Lagarde, 2010.

El siglo XXI exige re-pensar la educación y las instituciones educativas. Los cambios en la producción de subjetividades, la emergencia de nuevos modos de vivir la adolescencia, la precariedad laboral y un sinnúmero más de cambios macro sociales exige pensar especialmente la formación de profesionales. En este sentido, para quienes trabajamos en las universidades esta ha de ser nuestra primera trinchera de investigación.

Los estudiantes universitarios son con frecuencia objeto de estudio en diversas investigaciones, en lo fundamental las que son coordinadas desde la propia academia. De hecho esta tendencia constituye hoy una queja por parte de algunos investigadores que denuncian la necesidad de ampliar las muestras de estudio a poblaciones no universitarias llamando a la academia a extender su radio de acción a las comunidades, por ejemplo (Romero, 2002). Aunque compartimos esta denuncia, cuando se trata de profesionales de la educación las investigaciones sobre el estudiantado se convierten en una exigencia del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Contribuir a su formación implica conocer, profundizar, comprender la manera particular en que tal proceso acontece para grupos específicos en los cuales uno espera influir.

En Cuba las investigaciones desde la psicología, que tienen como muestra a los estudiantes de esta carrera, pueden ser divididas en dos grandes grupos: las orientadas a explorar y caracterizar el desarrollo psicológico de los estudiantes y las que tienen como intención intervenir sobre el desarrollo personal-profesional de los estudiantes.

En el primer grupo identificamos aquellas que se dedican a la caracterización y seguimiento de los estudiantes de psicología (Ruiz, 1996). Muchos estudios se han dedicado a la caracterización de la motivación profesional (Figueroa, 1992; Maya, 1993; Santos, 1994; Álvarez, 1996 y García, 1996).

En la otra línea destacan experiencias de intervención en este contexto educativo encaminadas a promover el desarrollo personal-profesional de los estudiantes de psicología. (Almeyda, 2012, Oliva, 2010) y las que se orientan al desarrollo de habilidades básicas para la formación profesional como la comprensión de textos (González, 2008).

Con relativa novedad en la facultad de psicología han emergido estudios sobre la formación de la identidad profesional de sus estudiantes. Dentro de este campo se ha enfatizado fundamentalmente en las condiciones socio-psicológicas que intervienen en tal proceso de formación, y dentro de estas se ha privilegiado el estudio de los imaginarios sociales:

- Imaginario social en torno a la psicología como ciencia y profesión desde la perspectiva de estudiantes de segundo año de la carrera (Almeyda, 2009).
- Imaginario social en torno a la formación de los profesionales de la psicología desde la perspectiva de los estudiantes en culminación de estudio en las diferentes modalidades de enseñanza de la psicología en Cuba (Lobelle, 2012).
- Imaginario social en torno a la psicología desde la perspectiva del pueblo (Peña, 2012).
- Imaginario social en torno al desarrollo de competencias para la investigación en psicología desde la perspectiva de estudiantes en culminación de estudios. (Galá, 2013)

Como estudios antecedentes a esta línea se identifican aquellos que enfocan la mirada hacia la imagen del psicólogo tanto desde la perspectiva de los estudiantes (Alfonso, 1992) como desde el punto de vista social (Rodríguez, 1990).

¿Por qué la identidad profesional ha devenido emergente investigativo?

Consideramos que esto responde a la necesidad de velar por la formación de profesionales comprometidos con su realidad social, que contribuyan al desarrollo desde una mirada crítica, compleja, sistémica. A la vez ahondar en el proceso de formación de este sentido identitario nos permite, a través de dispositivos interventivos, contribuir al desarrollo personal de los estudiantes desde la satisfacción, y la autoafirmación en su rol profesional.

Un elemento central de estos dispositivos de intervención sería contribuir a la conciliación entre la identidad profesional en formación y el resto de identidades desde las cuales los estudiantes se insertan en la educación superior, la barrial, comunitaria, de género, racial y otras. Los estudios sobre crisis identitarias alertan en este sentido (Marcos, 2005).

Estamos indicando entonces una demanda investigativa que es emergente tanto desde la dimensión social como individual. Es aquí donde podemos colocar la pertinencia de colocar la perspectiva de género en la formación de profesionales.

A nivel mundial las investigaciones en Género y Educación son cada vez mayores y más agudas, y pueden dividirse según sus objetivos centrales:

- Aquellas que visibilizan las prácticas educativas en tanto espacios de reproducción-legitimación de desigualdades de género, currículos ocultos en las escuelas, transmisión de estereotipos de género a través de los libros de texto, distribución de espacios escolares, expectativas en el aula de los profesores, y otras (Rodríguez, 2010).
- Aquellas que crean programas o dispositivos de intervención para transformarlas. (Fernández, 2009).

Por otro lado el campo de Género y Ciencia tiene como fin los objetivos anteriores pero en lo referente a los saberes y teorías científicas. Acá se incluyen entonces tres grandes grupos de investigaciones (Blázquez, 2008; Fernández, 2008, 2010):

- Las que visibilizan a mujeres que han aportado a la construcción de la ciencia y el cómo han sido despojadas de méritos en este campo atendiendo únicamente a su condición de género.
- Las que dan cuenta de cómo es la vida para las mujeres científicas actuales, enfrentadas todavía a un sistema androcéntrico de producción de saberes: contradicciones en la conciliación de espacio público y privado, crisis identitarias, identidad genérico-profesional, malestares subjetivos y otras.
- Las que de-construyen las teorías científicas legitimadoras de desigualdades y estereotipos entre hombres y mujeres.

En este último grupo las disciplinas psi, aquellas dedicadas al estudio de la subjetividad (psicología, psiquiatría, psicoanálisis), han tenido siempre un lugar central porque en la producción de los saberes propios de su campo científico subyacen los modelos de lo subjetivo deseado, o nominado como sano o legítimo ¿Qué nos indica esto a los profesionales de la educación que laboramos en estas ciencias?:

La necesidad de atender los procesos de construcción de identidades profesionales en este ámbito así como la producción de saberes actuales y venideros, desde la perspectiva de género.

Cuando además existe un marco político internacional que demanda el trabajo en pos de la igualdad entre los géneros esta necesidad se hace aún más acuciante. Es sabido que el # 3 de los Objetivos del milenio tiene por objeto: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Si bien puede resultar utópico lograrlo en el marco previsto, o sea el año 2015, se está apuntando a una zona de trabajo en la que los profesionales de ciencias humanísticas y sociales tenemos que asumir un papel protagónico, pues autonomía e igualdad son conceptos no únicamente de orden legislativo, estamos hablando de complejos procesos políticos y subjetivos.

Se trata así de formar profesionales de la psicología críticos, que desde sus prácticas contribuyan a la equidad social y al bienestar subjetivo en igualdad de condiciones, a la vez que nos implica en la atención de las propias subjetividades del estudiantado y la necesidad de ayudarlos en la toma de conciencia sobre los innumerables dispositivos de poder que atraviesan su propio ejercicio docente y su futuro profesional.

La formación personal-profesional a la que debe apuntar la universidad supone que durante el paso por la educación superior el estudiantado aprenda a ser crítico y se comprometa con la deconstrucción del poder generador de discriminación. Para ellos los talleres de sensibilización, las investigaciones que transversalizan las perspectivas críticas con el poder y los debates que visibilizan los modos en que este se produce y se reproduce son algunas de las estrategias pertinentes.

En la Universidad de La Habana se registran ya una serie de buenas prácticas en este sentido pero aún queda un camino largo por recorrer. La inclusión de la perspectiva de manera transversal en la formación del estudiantado cubano no constituye una prioridad, aunque va creciendo la valorización del tema. Desde la facultad de psicología la formación del grupo de investigación PSICOGEN, las crecientes investigaciones de diplomas, los talleres de sensibilización al estudiantado y las actividades de extensión mencionadas líneas arriba como exposiciones fotográficas y cines debates van construyendo un camino para avanzar en este sentido. Es posible dar cuenta de una formación que acontece en paralelo a la curricular y que para quienes opten por ella puede tener resultados positivos en lo personal y lo profesional.

Instamos no obstante y utilizamos también este ensayo para ello a pensar en la inclusión legítima de la perspectiva de género en la formación de profesionales de psicología, así como también a hacer uso del potencial humano que se ha ido formando para diseñar y hacer efectivas estrategias concretas de inclusión. La psicología cubana será una ciencia más comprometida con la equidad y en consecuencia más desarrolladora para sus profesionales y para el pueblo en general.

Bibliografía

- Altbach, P. y Peterson, P. (2000). *Educación Superior en el Siglo XXI. Desafío Global y respuesta nacional*. Buenos Aires: Biblos.
- Almeyda, A. (2009). "El imaginario social en torno a la psicología desde la perspectiva de los estudiantes en el proceso de construcción de su identidad profesional". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- _____. (2012). "Los primeros pasos en el proceso de convertirse en psicólogos. Programa de orientación profesional para estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de psicología". Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Alfonso, D. (1992). "Imagen del psicólogo y de la carrera de psicología en un grupo de sus estudiantes". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.
- Álvarez, A. (1996). "El desarrollo de la motivación profesional en estudiantes de la Facultad de Psicología". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Blázquez, N. (2008). *El retorno de las brujas*. México: Colección debate y reflexión.
- Bernal, John D. (1986). *Interacción de ciencia y sociedad. Historia Social de la Ciencia.1/La ciencia en la historia*. (pp. 48-51). La Habana: Ciencias Sociales.
- Calviño, M. (2012) "Psicología e invisibilidad. El no extraño caso de los públicos y las audiencias invisibles". En: *Comunicación y Psicología... y los dinosaurios se echaron a volar*, pp. 205-215. La Habana: Acuario. Centro Félix Varela.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (2010). *Género y ciencia o la apoteosis del egoísmo*. La Habana: La Mujer.
- Figueroa, J. (1992). "Caracterización de la motivación profesional en un grupo de estudiantes de alto aprovechamiento". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Galá, Y. (2013). "Una mirada al desarrollo de las competencias para la investigación en psicología". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- García, Y. (1996). "Desarrollo de la motivación profesional en estudiantes de segundo año de psicología". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- González, K. (2008). "Cómo mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. Propuesta de un programa". Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Harding, S. (1993). *Ciencia y Feminismo* (5ta ed.). Madrid: Morata.
- Lagarde, M. (2010). "Género y desarrollo humano". Conferencia dictada en La Habana, Cuba en el Colegio San Gerónimo el 7 de junio de 2010. Versión no publicada.
- Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución. Recuperado el 24 junio, 2013, de <http://www.granma.cubaweb.cu>
- Lobelle, Y. (2012). "Tres modelos pedagógicos en la enseñanza de la psicología, un mismo profesional. El imaginario social en torno a la formación de los profesionales de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Maya, O. (1993). "Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en estudiantes de primer año de psicología". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Marcos, B. (2005). "Estudio del Desarrollo de la Identidad Profesional del Maestro. Un enfoque teórico y una propuesta de intervención". Tesis de Doctorado, Facultad de Educación a Distancia, Universidad de La Habana, La Habana.
- Montero, L. A. (2012). "Visión de la ciencia y la tecnología: problemas actuales". *Temas*, 69, 4-11.

- Núñez, J. (2010). Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y posgrado. La Habana: UH.
- Núñez, J; Armas, I. (S. A). Educación superior, innovación, desarrollo en Cuba: explorando experiencias. Facilitado por el autor: Versión Digital.
- Núñez, J. (S. A). La universidad y sus compromisos con el conocimiento, la ciencia y la tecnología. Facilitado por el autor: Versión Digital.
- Oliva, K. (2010). "Una propuesta metodológica de grupo de aprendizaje para el desarrollo de los procesos autovalorativos". Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- _____. (2012). La importancia de orientar para promover el desarrollo autovalorativo de los y las jóvenes que se forman como profesionales de la Psicología. *Tiempo Latinoamericano*, 12, 35. Recuperado en <http://www.educacionsuperior.edu.co/rlpo>.
- Peña, I. (2012). "Una mirada a la psicología desde la perspectiva del pueblo". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- PNUD. (2000). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Declaración del Milenio. Recuperado el 2 de enero, 2011, en www.undp.org
- Rodríguez, M. (2010). *Género, Educación y Equidad. Hacia un mundo mejor*. Valencia: Aurelia.
- Rodríguez, R. (1990). "Cultura psicológica de la población". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Romero, E. (2002). "Investigación en Psicología de la personalidad. Líneas de evolución y situación actual". *Boletín de Psicología*, 74, 39-77.
- Ruiz, J. (1996). "Caracterización y seguimiento en estudiantes de psicología". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Santos, G. (1994). "El desarrollo de la motivación profesional en estudiantes de psicología". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Schwartzman, S. (2008). (Ed.). *Universidad y desarrollo en Latinoamérica: Experiencias exitosas de centros de investigación*. Caracas: IESALC
- Virgilí, D. (2011). ¿Empresaria o *superwomen*? Estudio de identidad genérico-profesional en directivas de empresa. *Clepsydra. Estudios de Género y Teoría feminista*, 10, 95-108.

Notas:

¹ La noción que defendemos de desarrollo social sostenible se basa en las ideas expuestas por Núñez, J; Armas, I. acerca de la Educación superior, la innovación, y el desarrollo en Cuba.

² Subrayamos la equidad como meta pues en nuestro trabajo realizaremos una mirada especial al tema de la equidad de género como uno de los problemas sociales que debe ser atendido por la ciencia, tarea en la cual nuestra universidad tiene una gran responsabilidad.

³ Tipología de Stokes (en Schwartzman, 2008) citado por Núñez, J en "La Universidad y sus compromisos con el conocimiento, la ciencia y la tecnología".

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A AMÉRICA LATINA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO CURSO DE PSICOLOGIA

Cleber Lizardo de Assis

Grupo de Pesquisa Estudos Psicossociais

Resumen

Describe la experiencia en la enseñanza en psicología, disciplina Psicología, Ciudadanía y Derechos Humanos en el curso de psicología de una universidad en el norte de Brasil. Teóricamente, se adoptaron directrices nacionales para los derechos humanos la educación, la ciencia y los puntos de referencia de la profesión de psicólogo en el país, y los autores que cuestionan la complejidad del *socius* contemporáneo. Metodológicamente, se ha organizado una serie de elementos metodológicos y didácticos que faciliten la enseñanza-aprendizaje de las experiencias y técnicas como la dinámica de grupos, videos, artículos de revistas, la investigación sobre violaciones de derechos de los grupos vulnerables y la preparación de los artículos finales. Como resultado, se fabricó artículos, carteles presentados en un evento y se almacenan en la revista digital. Se concluye, es necesario y urgente para ejercer la psicología por una educación en derechos humanos en la formación de los futuros psicólogos y estudiantes comprometidos con la defensa y promoción de los derechos humanos en Brasil y América Latina.

Palabras-clave: Derechos Humanos, Post-modernismo, Docencia en Psicología

Abstract

Describes the teaching experience in Psychology, Psychology discipline, Citizenship and Human Rights in Psychology course from a college in northern Brazil. Theoretically, it is adopted national guidelines for human rights education, science and benchmarks psychological profession in the country, and authors that question the complexity of contemporary socius. Methodologically, has organized a number of methodological and didactic elements that facilitate the teaching-learning from experiences and techniques such as group dynamics, videos, journal articles, research on rights violations in vulnerable groups and preparation of final articles. As a result, were fabricated articles, posters presented at an event and stored in digital journal. It is concluded, it is necessary and urgent to practice psychology by a human rights education in the training of future psychologists and students committed to the defense and promotion of human rights in Brazil and Latin America.

Keywords: Human Rights, Postmodernism, Teaching in Psychology

Introdução

A experiência docente aqui relatada teve como *problema inicial* de nossa disciplina Psicologia, Cidadania e Direitos Humanos, elegemos o desconhecimento da lógica dos Direitos Humanos na sociedade civil e em especial, no próprio contexto acadêmico. Entendemos que a Psicologia, como ciência e profissão, preconiza a defesa e a promoção dos Direitos Humanos, tornando-se relevante a facilitação de conceitos e vivências junto a discentes iniciantes do curso de Psicologia.

Para enfrentar a demanda/problema, de forma articulada a uma formação teórica, técnica e ética, o conjunto de atividades se desenvolveram em sala, campus universitário e site de internet, ganhando assim, possibilidade de extrapolar o ensino e o espaço geográfico, destinando-se a um público heterogêneo.

Como dificuldade inicial, identificamos o próprio desconhecimento da gênese histórica e aplicabilidade dos direitos humanos, em especial, as distorções na representação social de discentes sobre o conceito. No entanto, além dos próprios discentes, funcionários da IES colaboraram na execução do projeto, além de docente do curso de direito e de convidados da comunidade na assistência ao evento de fechamento.

Elegemos, assim, como objetivo geral, facilitar ao acadêmico as condições de conhecer as relações entre direitos e deveres na sociedade, assim como, a proposição de vida em coletividade a partir das leis e dos conhecimentos da Psicologia, bem como identificar a função do psicólogo na proposição de ações que promovam a cidadania e a preservação dos direitos humanos. Além disso, introduzir conceitos e história dos direitos humanos de forma vivencial e acadêmica, de forma a contribuir para a formação discente e da pessoa; o desconhecimento e distorções em torno da temática foi percebida através de depoimentos e análise dos discursos dos próprios alunos/as.

Estabelecemos como *metas a serem alcançadas*: 1- Ministração de 40h/aula por docente com experiência na temática dos direitos humanos, seja em publicações, ministrações a educadores e integração de fórum DH; 2 - Confecção de 08 artigos acadêmicos sobre direitos humanos, políticas públicas e psicologia junto aos diversos públicos: infância, juventude, mulher, negro, lgbt, idoso, pessoa com deficiência, pessoa com sofrimento mental. 3- Confecção e apresentação pública de 08 banners sobre direitos humanos junto aos diversos públicos: infância, juventude, mulher, negro, lgbt, idoso, pessoa com deficiência, pessoa com sofrimento mental; Na sequência, abordaremos os conceitos que se constituíram nosso marco teórico fundamental para a prática docente realizada.

Marco Teórico

Embora os direitos humanos tenham sido discutidos, afirmados ou negados ao longo dos tempos, embora a concepção de que toda pessoa humana possui direitos básicos e inalienáveis seja bem antiga, alguns foram os marcos que foram cunhando a expressão tal como a possuímos, a saber, a Declaração Americana de 1776 e a Declaração Francesa de 1789, documentos que defendem o direito à vida, liberdade, à igualdade da pessoa humana e independência dos povos.

O período do pós II Guerra Mundial marcou um tempo em que a discussão dos direitos humanos ganharam maior relevância diante do horror do genocídio, do nazismo e dos totalitarismos, levando a comunidade internacional à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) como instituição e referencial para os países.

Assim, em 10 de dezembro de 1948, os países participantes da ONU promulgaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), documento que consagra os direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos como da ordem dos direitos universais, indivisíveis e interdependentes. Esse mecanismo preconiza um novo paradigma segundo o qual não deve haver nenhuma violação aos direitos humanos à pessoa humana sob quaisquer condições.

Nesse sentido, os Direitos humanos passaram então a transcender as fronteiras dos Estados e Nações, órgãos e instâncias de defesa, exigindo assim, a sua atuação protetiva de *direitos civis* (fundamentais de todos como a vida, a liberdade e a igualdade), *direitos políticos* (direito de votar, de ser eleito, de participação política etc), *direitos sociais* (educação, moradia, saúde, alimentação etc), *direitos*

econômicos (direito a tere renda e condições de sobrevivência) e *direitos culturais* (lazer, manifestação cultural, acesso à cultura etc).

Direitos Humanos na América Latina e no Brasil

Deparamos-nos na América Latina e no Brasil com uma “estrutura violenta e autoritária” de sociedade, com sua história de desigualdade social, econômica e educacional, onde se fala em democracia, mas as formas de pensamento e mesmo os meios de comunicação não são democráticos. Nesse sentido, prevalece uma cultura de violação aos direitos humanos básicos.

Existe toda uma maquinaria de controle e intimidação social, de meios de produção de subjetividades submissas e submetidas cultural e ideologicamente à manutenção do *status quo*.

Chauí (2006) nos adverte que

... as leis sempre foram armas para preservar privilégios e o melhor instrumento para a repressão e a opressão, jamais definindo direitos e deveres concretos e compreensíveis para todos ...

e prossegue:

A lei não figura o pólo público do poder e da regulação dos conflitos, nunca define direitos e deveres dos cidadãos porque, em nosso país, a tarefa da lei é a conservação de privilégios e o exercício da repressão. Por este motivo, as leis aparecem como inócuas, inúteis ou incompreensíveis, feitas para serem transgredidas e não para serem transformadas – situação violenta que é miticamente transformada num traço positivo, quando a transgressão é elogiada como “o jeitinho brasileiro” (Chauí, 2006, p. 5).

No Brasil, a luta pelos Direitos Humanos ganhou força social e política no combate ao terrorismo de Estado, ou seja, diante da ditadura implantada em 1964 e aprofundada em 1969, com o Ato Institucional n.5, chegando à Constituição Federal de 1988 que respirara os ares da Declaração Universal e que ampliou significativamente os direitos sociais e individuais.

No tocante à Educação em Direitos Humanos, mais recentemente, o Brasil organizou sua Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH com status de Ministério, constituiu seu Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos composto pela própria SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da Sociedade Civil.

Esse Comitê elaborou em 2003 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que contempla as “*concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação*” da educação em direitos humanos no país e se organiza em “*cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia*” (Brasil, 2003/2007).

O mote de todo esse processo refere-se a uma tentativa de promover os direitos humanos não apenas a partir da lógica legalista e jurídica, tentando superar a forma fria da lei a partir de fomento de dispositivos educacionais que engendrassem uma cultura de direitos humanos no país.

Psicologia e Direitos Humanos

E a ciência, as ciências e a Psicologia diante de tudo isso? Com seus especialistas e seus protocolos, estariam a serviço dessa maquinaria? A Psicologia tem prestado a um papel de educação para a liberdade, fraternidade e igualdade, ideais incorporados na Declaração Universal dos Direitos Humanos? Tem se constituído em saber desconfiado e resistente, educativo e desviante diante da homogeneização e da massificação do sistema e cultura capitalistas?

A filósofa defenderá o que faço côro, ao defender uma educação “*da e para a cidadania*” como “*uma ação civilizatória contra a violência social, econômica, política e cultural porque compreende o que são os direitos e age como criadora de direitos*”. (Chauí, 2006, p. 14).

Pelo menos, no Brasil, defende-se que a Psicologia esteja à serviço e consonância com os direitos humanos (CFP, 1987), e assim, em educação em direitos humanos a educação deve ser apreendida como direito inalienável de cada cidadão, o que exige dos mais diversos campos de saberes e, em particular, da Psicologia, o embate caloroso e fecundo com as diversas ciências humanas desde a formação acadêmica até o exercício profissional.

Mas não se pretende qualquer formação acadêmica ou exercício profissional, senão aquele explícita e comprometidamente com a *transformação social*, especialmente, na América Latina e no Brasil.

Tal formação acadêmica e profissional nesse contexto continental torna-se ainda mais complexo se considerarmos uma série de fatores que tem se constituído no que se denomina de pós-modernidade, onde se postula, dentre outras coisas, um “mal-estar” que pode ser identificado nas relações sociais (Lipovetsky, 1983; Beck, 1995; Guiddens, 1995; Bauman, 1998, 2001; Berger & Luckmann, 2005).

Ou seja, esse nosso tempo tem sido marcado por um desencantamento diante das utopias políticas, mas também de questionamento da própria ciência positivista, pela exacerbação do individualismo e a ausência de projetos humanos coletivos; por certo ceticismo e relativismo ético-moral e no enfraquecimento do Estado e dos laços sociais.

Lipovetsky (1983) chega a designar esse nosso tempo como “era do vazio”, onde se “substitui” o interdito pela fruição e um clima de liberação do registro da Lei; esse autor fala de uma “*sociedade pós-moralista*” caracterizada pelo hedonismo, pelo desinvestimento público, pela perda de sentido das grandes instituições e referências morais, sociais e políticas, e pelo consumo exacerbado.

Já Lasch (1983) caracteriza esse tempo de “narcisista”, a partir de seus estudos sobre a personalidade e cultura norte-americanas, o que podemos estender ao mundo ao nosso continente e ao mundo ocidental.

Em suma, o que notamos na atualidade, pelo conjunto de autores que nos fornecem pistas sobre o nosso tempo, é a configuração de um contexto que complexifica o ato docente, especialmente, na temática dos direitos humanos, mas que para a Psicologia pode se constituir um desafio especial, posto que esta tem se constituído numa ciência da singularidade e, portanto, do respeito às diferenças humanas.

Método

*Elaboração*¹:

Inicialmente, ao ser designado para ministrar a disciplina, consideramos a nossa experiência anterior junto a diversos setores sociais por 20 anos, na atuação direta em movimentos sociais com crianças, juventude, mulheres, idosos entre outros, na formação de educadores, de agentes sócio-educativos e penitenciários em DH, membro do Fórum Mineiro de Direitos Humanos e co-fundador do Comitê de Educação em Direitos Humanos de Minas Gerais, co-autor de obras sobre EDH;

Preparação do plano da disciplina a partir de reformulações pelo docente-responsável, onde consideramos aportes teórico-metodológicos em educação em direitos humanos, segundo Andrade (1993) e Candau (2003), além das diretrizes dos seguintes documentos-referenciais: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Código de Ética de Psicologia;

Importante destacar que foram assimilados junto aos temas-chave da atividade, aqueles temas transversais e de formação geral propostos pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do ensino superior². (Brasil, 2012).

Desenvolvimento:

Foram organizados 08 grupos de trabalho com os discentes da disciplina, sorteados para os 08 públicos-alvo de pesquisa, considerando as violações sofridas em direitos humanos, o sentido das políticas públicas e o papel da Psicologia junto a esses coletivos;

Esses grupos tinham como tarefa caracterizar o seu público, as principais violações em DH, as formas de organização e as principais leis protetivas;

Utilizou-se como estratégia docente os seguintes elementos: aula expositiva-dialogada, estudo de casos, leitura e produção de texto, seminários, dinâmica de grupo e filme roteirizados;

Ocorreram, na sequência, as apresentações públicas em sala de aula, do produto-final, sob a forma de *posters*, em evento acadêmico-científico da faculdade;

Finalmente, ocorreu a publicação dos trabalhos em sítio da internet, para ampliação do alcance público aos textos produzidos³.

Resultados e Discussão

Resultados imediatos

1. Ampliação do conceito de direitos humanos nas percepções discentes, além de sua articulação com o saber psicológico e as políticas públicas;
2. Confecção e apresentação pública de 08 banners sobre direitos humanos junto aos diversos públicos: infância, juventude, mulher, negro, lgbt, idoso, pessoa com deficiência, pessoa com sofrimento mental;
3. Confecção de 08 artigos acadêmicos sobre direitos humanos, políticas públicas e psicologia junto aos diversos públicos: infância, juventude, mulher, negro, lgbt, idoso, pessoa com deficiência, pessoa com sofrimento mental.

Perspectivas de continuidade e sustentabilidade do trabalho

Constitui-se alvo, manter o projeto como disciplina complementar e/ou projeto de extensão universitária, ampliando de âmbito local para uma rede nacional e latino-americana, mesmo que

virtual, de ações da Psicologia em Educação em Direitos Humanos. Para tal execução, necessita-se, além do apoio institucional direto, a parceria de órgãos públicos e privados para o financiamento de ações e materiais, de forma que o mesmo se torne uma ação duradoura e efetiva.

Considerações Finais

Se Freud (1925/1976) refere à tarefa de educar como exercício da ordem do impossível, tal como a política e a própria psicanálise, como profissionais psi nos deparamos com a tripla sina diante dos direitos humanos: articular em nossa práxis a dimensão educativa, política e psicológica à serviço de uma cultura de paz e de promoção da cidadania e da justiça social.

Em suma, nesse contexto nacional e continental pós-moderno onde ocorrem a atomização das relações, o esfacelamento do senso de pertencimento e solidariedade, uma real fragilização dos laços sociais, a educação em direitos humanos emerge como utopia desafiadora e necessária para a manutenção da vida e de todo o processo civilizatório. E a Psicologia pode contribuir com esse educar “em” e “para” os direitos humanos torna-se uma condição de existência da raça humana.

Bibliografia.

- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beck, U. (1995). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Berger, P. L. e Luckmann, T. (2005). *Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido – A Orientação do homem moderno*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República (2003/2007). *Secretaria Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>
- Brasil. (2012). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual ENADE*. Brasília, Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2013.pdf
- Chauí, M. (2006). *Direitos Humanos e Educação*. Congresso sobre Direitos Humanos, Brasília Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/a_pdf/chau_i_dh_educacao.pdf>, acesso em 27/07/2009
- Conselho Federal de Psicologia (1987). *Código de Ética Profissional*. Disponível em http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/resolucao1987_2.pdf
- Freud, S. (1925/1976). *Prefácio a Juventude desorientada*, de Aichhorn. In S. Freud, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XI, Rio de Janeiro: Imago.
- Giddens, A. (1995). A Vida em uma sociedade pós-industrial. In: *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Lasch, C. (1983). *A Cultura do Narcisismo: A vida americana numa era de esperanças em declínio*. Rio de Janeiro: Imago
- Lipovetsky, G. (1983). *A Era do Vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

Notas:

¹Todo o processo de planejamento, desenvolvimento e encerramento da experiência relatada ocorreu entre os meses de julho e dezembro de 2011.

²Esse exame e os temas transversais foram proposto pelo SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, órgão implantado pelo governo brasileiro em 2004 (Lei 10.861, de 14 de abril, 2004), para avaliação do ensino superior.

³Para acessar os posters produzidos pelos discentes, veiculado pelo periódico de Psicologia, Cenas:<http://cenasdecadadia.blogspot.com.br/2011/12/cenas-decadadia-psicologia-e-14.html>

PROPUESTA DE FORMACIÓN EN UNA PSICOLOGÍA CLINICO-ESTÉTICA

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Universidad de Antioquía, Colombia.

Nicolasa María Durán Palacio

Universidad Católica de Oriente, Colombia.
(Colombia)

Resumen

El proyecto de una psicología que se precie de llamarse latinoamericana solo será posible en la medida en que se interroguen los modelos que han configurado, en distintos niveles (intervención en distintos campos, áreas de conocimiento, etc.), la formación y la actividad de los psicólogos en nuestro contexto. Una interrogación crítica permitirá circunscribir las particularidades de tal psicología.

Para promover el debate en esta perspectiva, nuestra propuesta incursiona en dos ejes temáticos del congreso: el de la formación en psicología clínica y el de la formación del psicólogo en América Latina. Para tratar cada uno de estos ejes se procede del siguiente modo: en un principio se analiza la situación de la formación del psicólogo en el campo clínico en la perspectiva de un modelo comunitario y como alternativa frente al clásico modelo higienista que ha colonizado este campo y, en segundo lugar, se presenta la propuesta de una formación que parte de considerar que el área de la estética es fundamental para pensar, comprender e intervenir, de manera contextualizada, los problemas a los que debe dar respuesta la psicología latinoamericana en la medida en que la psicología estética posibilita el uso de la imaginación para acercarse al sentimiento de empatía y recupera el sentimiento de comunidad que se ha perdido en estos tiempos donde se privilegian el individualismo y el egoísmo.

Palabras clave: formación, psicología clínica, estética.

Abstract

The project of a psychology that claims to call latinamerican is only possible to the extent that interrogate the models are configured at different levels (intervention in various fields, areas of expertise, etc). The formation and activity of psychologists in our context. A critical interrogation will circumscribe the particularities of such psychology.

To promote discussion in this perspective, our proposed ventures into two themes of the conference: the clinical psychology training and the training of psychologists in Latin America. To address each of these axes of it from the following way: at first we analyze the state of training of psychologists in the clinical field in the perspective of a community model and as an alternative to the classic model higienist that has colonized this field and, secondly, there is the proposal of a formation by considering that the area of aesthetics is critical to think, understand and intervene, contextualized manner, the problems that must respond Latin American psychology in the extent that aesthetic psychology enables the use of imagination to come to the feeling of empathy and recover the sense of community that has been lost in these times that privileges individualism and selfishness.

Key Words: formation, clinical psychology, aesthetics

Antecedentes y planteamiento del problema

Cuando hacemos un recorrido por la historia de la psicología podemos, en primer lugar, darnos cuenta de que, aún con los antecedentes filosóficos de larga data que la preceden, es una disciplina de corta edad, como planteó Hermann Ebbinghaus en su Compendio de psicología: “La psicología tiene un largo pasado, pero apenas una breve historia”¹; lo que se hace superlativo al referirnos a la

psicología aplicada. Si esto lo miramos con relación a América Latina, se abrevia todavía más, pues aunque algunos psicólogos latinoamericanos han hecho sus aportes a pensar nuestra particularidad, nuestra identidad y nuestros problemas, la deuda de establecer una psicología contextualizada a la realidad latinoamericana no se ha saldado.

Pero, para entender el porqué de esta deuda, recordemos la caracterización que ha realizado Reynaldo Alarcón de la psicología latinoamericana: 1) su interés en hacer una psicología empírica, liberada de la filosofía; 2) su carácter dependiente, pues ha partido principalmente de teorías importadas, de autores europeos y anglosajones; esto ha llevado a la tercera característica: 3) escasa originalidad; 4) relevancia social, esto es, interesada en los problemas sociales que la llevaron a la investigación-acción, al compromiso político y al desarrollo de una psicología social comunitaria; 5) la preferencia por la psicología aplicada que atienda a la solución de problemas específicos; 6) el ser humano como problema central (Ardila, 2004, pp. 317-318).

Las características anteriores necesariamente se han visto reflejadas en la academia; en los *pensums* la cuestión compleja de la enseñanza/ aprendizaje de la psicología ha sido cuestionada con asiduidad, estudiada durante las dos últimas décadas; estos estudios se han centrado casi en su totalidad en dos aspectos recurrentes: 1) análisis históricos del desarrollo disciplinar dentro y fuera de los países; 2) los lineamientos y políticas que regulan la calidad de la educación superior en psicología. Para el caso particular de Colombia, aún carecemos de un modelo básico de formación profesional para psicólogos(as) colombianos(as), con la diversidad que caracteriza a esta nación, que los habilite para ajustar su saber en respuesta a las necesidades de los contextos diversos en los que se solicita su intervención profesional, a la vez que se hace necesario situar estas demandas y las consiguientes acciones en un contexto internacional globalizado. Esta situación exige la construcción, despliegue y fortalecimiento de competencias profesionales que en la actualidad no están claramente delimitadas en las ofertas académicas de pregrado y posgrado en psicología.

Si bien existen unos estándares de calidad de los programas de psicología en el país, descritos en la resolución 3461 de 2003, y la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI) recién hizo público el documento “Propuesta preliminar para la discusión sobre las competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia”, estas competencias resultan genéricas para la formación, desconociendo las particularidades de los contextos en los que están insertas las facultades de psicología del país, además de las complejidades de las situaciones problemáticas a las que se enfrentan los profesionales en cada región y subregión. Estas competencias genéricas terminan ajustadas a las exigencias generales del Decreto 3963 de 2009 de evaluación y no existe una preocupación por una revisión crítica de las experiencias profesionales en los distintos contextos, que sirvan de fundamento para las renovaciones curriculares y la creación de estrategias formativas que permitan la adquisición y el desarrollo de las competencias de psicólogos para la acción psicosocial en Colombia, sin desconocer el contexto internacional globalizado. Los sistemas de Educación Superior en Colombia han sufrido grandes transformaciones, especialmente en las dos últimas décadas. Tales transformaciones están relacionadas con las demandas de educación postsecundaria y postgradual, así como a las exigencias de los sistemas y estándares de calidad institucional. No obstante, estos cambios también obedecen a las profundas transformaciones que hoy experimentamos en contextos sociales altamente cambiantes, propios de la globalización que ha puesto a prueba los paradigmas imperantes sobre las lógicas de la cualificación profesional en las universidades, de hecho la condición

de cambio, en contraste con la de estatismo, es la que caracteriza nuestra sociedad hoy; las instituciones saben que tienen que cambiar, pero pocas veces se tienen certezas hacia dónde hay que hacerlo. Esta situación trastoca no solo las lógicas de la formación profesional, sino incluso las lógicas de la vida en común. Ya no es posible sostener ideas o nociones como la de un empleo permanente o de un trabajo para toda la vida, ni tampoco la vigencia ahistórica del conocimiento emanado de las disciplinas especializadas y fragmentadas.

La reflexión sobre la formación de psicólogas y psicólogos en Colombia no es nueva, la Asociación de Facultades de Psicología ha adelantado hace más de una década una serie de discusiones y reflexiones al respecto; por otro lado, el Colegio Colombiano de Psicólogos también recientemente se ha dado a la tarea de aportar y soportar estas discusiones a través del trabajo en sus Divisiones científicas, académicas y ética. Según Peña (2007), existen tres modelos de formación de psicólogos a nivel de pregrado: el modelo disciplinar profesional, el profesional y el de concentración en psicología. Al parecer de este mismo autor el modelo de formación vigente en Colombia se asemeja al modelo disciplinario-profesional, en el que se ofrece un programa de cuatro a cinco años con el propósito de prometer una sólida formación básica en la disciplina: procesos básicos, personalidad, desarrollo, psicología social, estadística y psicometría. Es usual que haya dos o tres semestres de prácticas y, en la mayor parte de los casos, un ejercicio investigativo que sirve de trabajo de grado; luego del cumplimiento satisfactorio de estos requisitos, se obtiene el título de psicólogo o profesional en psicología. Ahora bien, conviene preguntarse si este es el modelo de formación de psicólogos que necesitamos en Colombia en la actualidad.

Pese a que hemos hecho una caracterización de la situación de la formación de psicólogos en Colombia, imaginamos que la situación es bastante similar en Latinoamérica. De manera semejante a la conquista española, la psicología llegó, nos fue traída, fuimos evangelizados, con una psicología y un psicoanálisis, desarrollados y pensados para las culturas anglosajonas y europeas, y ceñidas a clases sociales privilegiadas: una élite académica y una burguesía científica. En concordancia con lo anterior, conviene preguntarnos si nuestros programas de psicología en Latinoamérica, las propuestas formativas y las acciones académicas, se ajustan a las necesidades del contexto social específico (conflicto armado, inequidad de género, desempleo, drogodependencias, vulneración de derechos fundamentales, marginalidad, desplazamientos forzados silenciados, desprotección de la niñez, entre otros), a la vez que permitan reflexiones más amplias sobre lo que acontece a nivel nacional e internacional (crisis humanitarias surgidas por desastres naturales, terrorismo, choque entre culturas, crisis económicas, hambrunas, explotación y esclavitud). ¿Debemos mirar las formas como se educan y profesionalizan los psicólogos en Norteamérica y en Europa? Tal vez convenga preguntarnos por el impacto de nuestro quehacer disciplinario y profesional en países latinoamericanos y del Caribe. Al parecer de Martín-Baró (1987), como se cita en Robledo (2008), el desarrollo de la psicología contemporánea ha estado intrínsecamente vinculado al de las sociedades occidentales. No se trata solo de que las principales elaboraciones de lo que hoy constituye el cuerpo central de la psicología hayan sido realizadas en los centros intelectuales de Europa y Estados Unidos; se trata de que esa elaboración ha constituido una respuesta más o menos intencional a los problemas humanos que surgían con el desarrollo económico y social de esos países.

Nos urge mirar de manera crítica la psicología que hacemos, los profesionales de la psicología que somos y formamos, lo que nos permitirá ver las relaciones estructurales entre las condiciones socio-

históricas, políticas y económicas de nuestras sociedades latinoamericanas y nuestros discursos psicológicos. De esta manera solo es posible reconocer las implicaciones que para nuestra disciplina han tenido las formas dominantes de conocimiento originadas en los países del “centro”, y en su pretensión hegemónica y universalista de imponer su concepción del sistema-mundo y del sistema-hombre/mujer/niños/jóvenes/ancianos a los países de la “periferia”.

Para la psicología hecha en Latinoamérica esta mirada urgente insta a examinar las significaciones de los sistemas desde donde se nos transmiten los estándares de calidad, de pertinencia y eficacia; los significados desde donde construimos nuestros mundos privados y públicos, a preguntarnos por las formas de vida que nos constituyen y atraviesan nuestras subjetividades. Por tanto la tarea de la psicología hoy estriba en analizar, reflexionar y juzgar lo que de ideológico e ideologizante hay en las nociones de comportamiento humano tanto de las personas como de los grupos; pensar críticamente en la historia concreta, circunstancias y situación específica de nuestros contextos sociales latinoamericanos, las ideologías legitimadas por el discurso psicológico que ha llegado a Latinoamérica, que han justificado y justifican un sistema de relaciones sociales explotadoras, opresivas, manipuladoras, injustas que se han enraizado en la mayoría de nuestras actividades de la vida cotidiana y que fundamentan la pasividad, la deshonestidad, la inmoralidad, la sumisión y el fatalismo violento de nuestras comunidades. Esta manera de mirar la disciplina desde la crítica, la formación y el quehacer profesional supone un compromiso y el inicio de una forma de conocimiento surgido y fundamentado en las praxis sociales pensadas, analizadas y transformadas / transformadoras.

Tales situaciones desbordan las fronteras reflexivas de la disciplina psicológica y requieren una revisión crítica de lo que hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos, preguntarnos cómo actuamos en el marco de las crisis sociales y políticas que nos habitan. En ese sentido deviene pertinente una clínica psicológica comunitaria, pero ¿cómo hablar de comunidad cuando nos han enseñado a privilegiar el individualismo y precisamente la psicología dominante se ha encargado de propender la focalización en el individuo? Si examinamos con detenimiento la situación latinoamericana encontramos que son más los problemas comunes que las diferencias; el complejo de inferioridad y la falta de identidad son los que contribuyen en gran medida a que se replique el saber dominante y no se crea en la producción propia. Como lo plantea Jorge Molina Áviles (2009) “la identidad es necesaria y es previa a la solidaridad”.

Identidad y sentimiento de comunidad irían entrelazadas y llevarían a la solidaridad; en palabras de Alfred Adler, el sentimiento de comunidad es:

[una] propiedad ante todo del hombre que participa en el juego y que se identifica con el prójimo; del hombre que tiene verdadero interés en la feliz solución de todos los problemas de la humanidad, que mira como cosa propia el futuro de todo acontecer humano, y le atrae por igual tanto si se trata de la historia de la humanidad como de la suerte de un solo individuo. (Adler, 1935 / 1959, p. 25).

El sentimiento de comunidad, en tiempos donde se privilegia el individualismo y el narcisismo, parece difícil, no obstante, en la medida en que apelemos a las necesidades y emociones humanas, la tarea se hace plausible. Vygotsky se refería al arte como la “técnica social del sentimiento” (2005, p. 19), lo

que es interesante analizar puesto que resalta con esa expresión que a través del arte los seres humanos se conectan a partir de los sentimientos que les genera una obra, pero no por contagio sino porque la obra de arte es capaz de transformar las emociones cotidianas en algo sublime, en una verdad más elevada, por encima de los sentimientos individuales, para reconocer que esos sentimientos se tornan sociales. Entonces, uniendo los planteamientos de Adler y Vygotsky, tenemos que mediante las artes, de las emociones que suscitan, y gracias a la voluntad de las personas de dejarse impregnar por ellas,² es posible generar un sentimiento de comunidad. Sin hablar en términos de “sentimiento de comunidad”, la filósofa norteamericana Martha Nussbaum parece coincidir con Adler cuando habla de la importancia de educar a los niños y adolescentes para que sean “ciudadanos del mundo”, con la capacidad de reflexionar y comprender problemas no solo de orden local y nacional sino global e internacional. En *Sin fines de lucro* (2011), Nussbaum hace una defensa de una educación que incluya las artes y las humanidades porque facilitan “la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ‘ciudadanos del mundo’; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (2011, p. 26).

Pero detengámonos en esas capacidades cuyo desarrollo es potenciado por las artes para incrementarlas en conjunción con la psicología. Con todo, conviene destacar que la noción misma de desarrollo es problemática, lamentablemente la psicología científica ha reducido esta compleja noción y la ha circunscrito a la palabra progreso. En sus orígenes el desarrollo, el *decursus* latino, no podría ser concebido sin otras nociones que lo componían: *explicatio*, *acumulatio* y *progresus*. *Explicatio* hace referencia a la manera peculiar como algo se desenvuelve, como se desarrolla lo que está replegado en sí mismo; nadie sabía, nadie conocía en qué sentido se daba ese despliegue, de tal manera que este acontecer era imprevisible, podía asombrar o dejar perplejas a las personas. Por su parte, *acumulatio* alude a las condiciones ambientales humanas necesarias para ese despliegue, podríamos decir, recordando a Winnicott que nos hacemos personas en compañía de otros y en ciertas circunstancias. Por último, el *progresus* se concebía como trascendencia, el sujeto superándose a sí mismo y desde sí mismo, acción que solo terminaba con la muerte. La psicología, en conjunción con las artes, entonces, llamaría a la diversidad, consecuentemente con la noción de *explicatio*, a la semejanza con la *acumulatio* y al derecho a tener derechos, a la originalidad y la imprevisibilidad de las acciones humanas en consonancia con la idea de *progresus*. Desafortunadamente, la idea de progreso se subyugó solo al crecimiento económico y a la acumulación de capital y en ello la psicología ha tenido su parte, ideologizando con esta concepción la llamada psicología del desarrollo en donde se evalúa el desarrollo en la vía del “deber ser” y el “deber tener”.

Propuesta de formación en una psicología clínico-estética

Ante los problemas ya enunciados respecto a la formación y a la configuración de la psicología latinoamericana, proponemos una alternativa de trabajo en que se conjugue arte y psicología acompañando el surgimiento y el despliegue de tres capacidades humanas necesarias para el fomento de la democracia en el sentido de comunidad, que requiere de un trabajo interdisciplinario, complejo que implica el diálogo de la psicología con otras disciplinas de las humanidades, las ciencias sociales y las artes.

1. Desarrollo del pensamiento crítico

Por pensamiento crítico aquí vamos a entender la capacidad para argumentar, debatir y reflexionar por cuenta propia sobre cuestiones políticas, económicas, teóricas, orientados por la falseabilidad de las teorías, sin creer a ciegas en argumentos de autoridad o en las tradiciones. Entonces, ¿de qué manera las artes pueden fomentarlo?

No es ninguna novedad que la literatura o el cine, por ejemplo, nos ponen en contacto con situaciones que para nosotros pueden ser desconocidas porque no las hemos vivido en carne propia. Así, aunque resulte extraño a nuestra cotidianidad, podemos sumergirnos en las vivencias de los niños en medio de la guerra, gracias a películas como *La infancia de Iván* (1962) *Las tortugas también vuelan* (2004), *Voces inocentes* (2004) o *Los colores de la montaña* (2011). Todas estas películas privilegian el punto de vista de los niños en medio de la guerra y permiten que, por un lado nos demos cuenta de que precisamente los niños son utilizados por los adultos para ser más efectivos en ella por sus movimientos rápidos, su habilidad para esconderse, para pasar por lugares inalcanzables para los adultos y que además pueden llegar a ser más crueles; pero también nos conmueven con esa mirada inocente que es sobresaltada por la dura realidad y con la cual son forzados a afrontarla con los recursos de que dispongan. En *La infancia de Iván* y *Voces inocentes* la actuación de los niños en la guerra es directa y se trata de situaciones de vida o muerte; mientras que en *Las tortugas también vuelan* y *Los colores de la montaña*, los niños deben enfrentar las consecuencias de la guerra y el conflicto, dejar a un lado sus intereses por los juegos, para abrir los ojos a la realidad y procurar sobrevivir, del modo que cada uno encuentre, Kak Satélite lo encontrará como líder de los huérfanos de su comunidad y con una fuente de empleo *sui generis* –desactivando minas antipersonales para venderlas en el mercado negro– y Manuel, luego de perder su balón y a su padre, encontrará que la única forma segura de sobrevivir es la decisión que ha tomado su madre de huir de su hogar natal para ser unos desplazados más en la urbe. Si bien este tipo de películas versan sobre temas crueles, consiguen que esa realidad lejana para muchos se haga un poco más cercana. Ese, verbigracia, ha sido uno de los logros de la película colombiana de Carlos César Arbeláez, pues las personas ciudadinas, ajenas al conflicto, incluidos los niños, han logrado percatarse de ello de una manera sensible, para nada morbosa (como sí suele suceder en los noticieros), que ha permitido dejar a un lado la negación y reflexionar sobre este problema y para ello la misma forma de narrar la historia y las imágenes seleccionadas, han sido de mucha ayuda.

En la medida en que el doble movimiento de identificación y distanciamiento (Mitry, 1963/2002; Brecht, 1970) se da con las obras, las personas pueden preguntarse, reflexionar sobre esas situaciones que podrían darse en sus vidas, de las que pueden estar advertidos y sentar una posición moral o ética ante ellas. Igualmente esa identificación/distanciamiento permite que si la persona vive una situación similar a la retratada pueda ser más crítica ante ella al reflejarla o proyectarla en el o los personajes de la obra. Sin embargo, para redondear mejor la idea sobre el fortalecimiento del pensamiento crítico y cómo este consolida la democracia, podemos cederle la palabra al Nobel de literatura de 2010, Mario Vargas Llosa, quien en su discurso de aceptación del premio dio cuenta de lo que hace la literatura por los seres humanos:

Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría. Igual que escribir, leer es protestar contra las insuficiencias de la vida. Quien busca en la ficción lo que

no tiene, dice, sin necesidad de decirlo, ni siquiera saberlo, que la vida tal como es no nos basta para colmar nuestra sed de absoluto, fundamento de la condición humana, y que debería ser mejor. Inventamos las ficciones para poder vivir de alguna manera las muchas vidas que quisiéramos tener cuando apenas disponemos de una sola.

Sin las ficciones seríamos menos conscientes de la importancia de la libertad para que la vida sea vivible y del infierno en que se convierte cuando es conculcada por un tirano, una ideología o una religión. Quienes dudan de que la literatura, además de sumirnos en el sueño de la belleza y la felicidad, nos alerta contra toda forma de opresión, pregúntense por qué todos los regímenes empeñados en controlar la conducta de los ciudadanos de la cuna a la tumba, la temen tanto que establecen sistemas de censura para reprimirla y vigilan con tanta suspicacia a los escritores independientes. Lo hacen porque saben el riesgo que corren dejando que la imaginación discurra por los libros, lo sediciosas que se vuelven las ficciones cuando el lector coteja la libertad que las hace posibles y que en ellas se ejerce, con el oscurantismo y el miedo que lo acechan en el mundo real. Lo quieran o no, lo sepan o no, los fabuladores, al inventar historias, propagan la insatisfacción, mostrando que el mundo está mal hecho, que la vida de la fantasía es más rica que la de la rutina cotidiana. Esa comprobación, si echa raíces en la sensibilidad y la conciencia, vuelve a los ciudadanos más difíciles de manipular, de aceptar las mentiras de quienes quisieran hacerles creer que, entre barrotes, inquisidores y carceleros viven más seguros y mejor (Vargas Llosa, 2010, pp. 2-3).

De manera particular, el razonamiento clínico, liberado del modelo médico, supone un examen constante de las condiciones de acción del clínico en el marco de la institucionalidad estatal y de las solicitudes por parte de las políticas de gobierno hacia la psicología. El hablar de una actitud crítica frente a la disciplina y su campo clínico, no supone un solo discurso, por el contrario, implica una serie de posturas y reflexiones que se caracterizan por mantener un vínculo dialógico estrecho con las artes y las humanidades para promover el cultivo del pensamiento crítico, la capacidad de imaginar modos posibles de existencia no encapsulados en una idea de existencia general normal, de imaginar la variedad de las experiencias humanas en la complejidad de nuestro mundo y de la íntima sinergia que existe entre salud mental y derechos humanos.

2. Afrontar los problemas como ciudadanos latinoamericanos, “ciudadanos del mundo”.

En gran parte, muchas de las guerras que se han dado a lo largo de la historia han sido por luchas de poder, para apropiarse de territorios, por la demarcación de diferencias insalvables bien sea por raza, religión o ideologías. La estrategia siempre ha sido la de que un bando se sienta superior al otro, a ese otro lo despoje de su humanidad para luego justificar los actos que con él haga. Así tenemos el clásico ejemplo del holocausto nazi, en que los alemanes se consideraban superiores a los judíos y debían hacer prevalecer su raza, además de las medidas eugenésicas que adoptaron y el tratamiento a la población con algún tipo de diferencia –deficiencia para ellos– como los retrasados mentales, síndromes de Down y enfermos mentales; concebir a estas poblaciones como inferiores les dio motivos para que fueran exterminados o sometidos a experimentos antiéticos. Bajo su criterio, entonces, carecían de derechos, podían estar en una categoría de, digámoslo, no-personas. Al darles esa categoría podían ser objeto de vejámenes, humillaciones y torturas. Algo similar a lo que sucedió

con la conquista española: los indígenas y los negros no poseían alma, entonces podían ser torturados, azotados, ellos les hacían un favor al evangelizarlos y exterminar todas sus costumbres “primitivas”. El tratamiento dicotómico salvaje/civilizado, primitivo/evolucionado ha causado una serie de injusticias a nivel global, ha impuesto unas visiones del mundo dominantes sobre otras, en un ejercicio autoritario de la cultura, donde son negadas o silenciadas las pluralidades, la diversidad.

En materia de psicología, esto no ha sido una excepción. Lo que se ha dado en nuestra disciplina es una “conquista” en el terreno del saber. En Latinoamérica se tiende a reproducir la psicología de los países desarrollados, hegemónicos, que controlan el mundo económica e ideológicamente. Esa dominación pasa también por lo que se tiene por “científicamente correcto”, ya Habermas (1968/1997) había llamado la atención sobre la ilusión objetivista y la dicotomía entre conocimientos e intereses. No hay conocimiento que no esté orientado por intereses particulares; si bien en América Latina no ha faltado el espíritu crítico, aún necesitamos decantar estas teorías científicas y examinar con lupa las teorizaciones y experiencias propias para aportar a la disciplina, sin complejos de inferioridad.

Algo que en ese sentido enseñan las artes es el diálogo permanente entre lo universal y lo particular, que bien podríamos aprehender y aprender en psicología: cómo una experiencia particular encierra en sí algo universalizable. Arriba mencionábamos algunos de nuestros peculiares problemas, pero aunque tengan un contexto particular, asuntos como el conflicto, la violencia, la pobreza, el desempleo también se presentan en otras latitudes, lo que hace de estos problemas peculiares, asuntos que competen a la humanidad en cualquier lugar del mundo; lo importante, por consiguiente, es comprender esos problemas en ese diálogo entre lo particular y lo universal, sin descuidar nunca el contexto.

Las artes, al apelar en un primer momento a la emoción, relevan lo que en común tenemos los seres humanos, independiente de nuestro origen, procedencia, nacionalidad, raza. De esta manera, si tomamos una obra universal como *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert Louis Stevenson, encontramos que, a pesar de que se desarrolle en Londres, es una obra que refleja la pugna que tiene todo ser humano entre el actuar correctamente, ser un hombre de bien, y su lado oscuro, oculto o hide (homofonía de la otra personalidad del protagonista)³. Esa lucha es universal y no corresponde a un único ciudadano londinense o a uno europeo, sino que la encontramos en los latinoamericanos, africanos, norteamericanos, asiáticos, etc. Al tomar ese asunto de foco, tenemos la posibilidad de acercarnos a seres de otras latitudes como seres humanos, como personas, sin darle importancia a su origen, edad, género, raza, elección sexual o religión, en una aproximación a la noción de “ciudadano del mundo” o de “sentimiento de comunidad”. Apelando a estos sentimientos, es más fácil comprender genocidios como el de Ruanda tan bien recreado en la película *Hotel Rwanda* (2004), que igualmente resalta la labor de Paul Rusesabagina de salvar al menos mil doscientas personas de la matanza, sin distinción entre tutsis y hutus. Esta cinta que además está basada en un hecho real, muestra cómo incluso en las peores circunstancias una persona con suficiente pensamiento crítico y con ese sentimiento de comunidad adleriano es capaz de interponerse a las órdenes superiores para salvaguardar a sus pares en una situación que compromete su propia vida. Los acercamientos de este tipo a realidades poco más o menos conocidas, nos permite además estar advertidos de lo que ha sucedido en otras esferas y de lo que puede llegar a suceder en caso de que permanezcamos en esa

obsesión de concentrarnos en las diferencias –muchas veces establecidas artificialmente– más que en las semejanzas.

El razonamiento clínico desde esta dimensión de ciudadanos latinoamericanos y de ciudadanos del mundo, estaría caracterizado por una formación psicológica no alejada de los debates políticos y de las consecuencias de los dilemas sociales en las subjetividades. La clínica psicológica sería entonces un campo de encuentro y discusión permanente, de lecturas posibles como visiones de realidades relacionales haya, no obstante, este proceso de razonamiento clínico solo sería posible conformarlo como un campo con esferas dinámicas y complejas, en construcción y movimiento.

Imaginar las dificultades del prójimo.

En este sentido, la literatura, el teatro, el juego y el cine, son fundamentales para fomentar esa capacidad. Mediante la identificación, a un personaje lo acompañamos, hacemos como si fuéramos él o ella, mecanismo que ilustra de manera maravillosa *La historia interminable de Michael Ende*, en que Bastián se compenetra con lo que le pasa a Atreyu, hasta que la continuación de la historia misma depende de su participación activa en el mundo de Fantasía.⁴ Antes de esa exigencia, Bastián lloró cuando Atreyu perdió a su caballo en el pantano de la tristeza; de igual modo algunas escenas le recordaban sus propios miedos como cuando estuvo en la clínica mientras operaban a su madre, situación que es evocada a partir de la enfermedad de la Emperatriz infantil de Fantasía.

En el teatro, Bertolt Brecht insistió en ese doble juego de identificación/distanciamiento para que las personas no se quedaran embebidas en la identificación sino que pudieran reflexionar sobre la situación tema que trataba, para ello recurría a exagerar la iluminación, a que los actores se dirigieran al público, o podía interrumpir un diálogo con una canción. Cabe señalar que a nuestro parecer, estos artificios no son necesarios porque, por lo general, al asistir a cualquier espectáculo teatral o cinematográfico estamos oscilando continuamente entre la identificación y el distanciamiento. En cambio, sí es importante enfatizar en la propiedad de imaginar otras situaciones, por difíciles, distantes o dolorosas que sean, la capacidad de aproximarse a lo que otro siente, piensa, vive, sin mediar el que ese otro sea distinto. Es allí donde está la potencia de las artes en cuanto a conseguir esa aproximación, porque si vemos cintas como *Yo, también* (2009) o *Black* (2005) tenemos una idea cercana a lo que sufre un síndrome de Down a quien se le niegan sus derechos más esenciales y humanos: la sexualidad, la aceptación en una sociedad que lo condena al fracaso desde que nace, en el caso de *Yo, también*, título con el que se invita al espectador a que complete su sentido, con frases que bien podrían ser del caso tales como: “Yo, también... soy una persona”, “Yo, también, puedo amar”, “Yo, también, pienso, trabajo, leo, estudio” y así en un largo etcétera. Por otra parte, *Black* con un tratamiento elocuente en sus imágenes, en situaciones límite, frente a la discapacidad auditiva y visual, supone el enfrentamiento del espectador con sus prejuicios y aprender que los limitados visuales y auditivos, si bien tienen muchas restricciones, no están condenados al ostracismo, que pueden y tienen las capacidades para estudiar, socializar, conocer el mundo. En gran parte, como lo muestran estos filmes, la limitación está en la sociedad, en las pocas oportunidades que se les brinda a estas personas para que puedan desarrollarse de manera igualitaria, respetándoseles los derechos a la educación, la sexualidad, la intimidad, la dignidad, el trabajo. En medio de esas circunstancias poco favorables, es posible imaginar las dificultades de las minorías o de las personas segregadas por algún motivo. La imaginación se torna en un preámbulo, ligado a la sensibilidad y al sentimiento de comunidad, para ejercer activamente la solidaridad o para actuar de manera distinta a la común y

generalizada, a saber, ser un disidente que permita que otros que no estaban de acuerdo con la política mayoritaria se sumen a un pequeño cambio social, haciendo eco de las investigaciones realizadas por Solomon Asch (citadas por Nussbaum, 2011, pp. 69-70).

Al imaginar cómo los psicólogos formados en esta perspectiva podrían figurarse las dificultades del prójimo, incluimos en la noción de razonamiento clínico al menos dos dimensiones: entendemos por ello un proceso de investigación: una mirada expectante, la contemplación de las variaciones de los fenómenos humanos, una recolección de datos desde esa experiencia contemplativa, identificación de contextos, niveles de organización⁵ incluyendo procesos de desarrollo, referentes conceptuales y modelos o paradigmas de la realidad. La otra dimensión fundamental de la clínica la constituye un contexto relacional: la clínica no es posible fuera de una relación con el otro: necesariamente implica participación. Estamos implicados. Una consideración pertinente al tema de las escuelas terapéuticas es que los datos clínicos no son separables de la o las teorías, en tanto una teoría implica un lugar, un lenguaje, una red de conceptos articulados, desde donde se conceptualiza o se simboliza una realidad relacional. En el caso de la clínica, serían modalidades de organización humana, en contextos relacionales, de los cuales el clínico forma parte esencial.

En esta propuesta, es imposible por el momento concluir, apenas estamos esbozando una alternativa posible dentro de las tantas que podrían darse. No obstante, quisiéramos expresar las limitaciones de esta propuesta y algunas apreciaciones autocríticas sobre ella, a saber: esta propuesta puede tener el riesgo, razonable, de que al asumir una mirada clínico-estética de la praxis psicológica que todavía no está formalizada, nos conduzca a una acción sin criterios para ser evaluada, sujeta a una ética no colegiada. Sin embargo, esta propuesta apunta a todo lo contrario. Se busca que al considerar que estamos irremediabilmente atravesados por nuestra subjetividad, por nuestra perspectiva, no nos condene a la inacción, sino que nos inste a una acción reflexiva, cuidadosa y responsable. Lo que hace es salvarnos de la mirada omnipotente de una última verdad y nos abre paso al trabajo de profesionales capaces de defender posiciones, al mismo tiempo de ser capaces de escuchar las opiniones alternativas y considerarlas. Nos fuerza a identificar nuestras influencias y preferencias, nos obliga a someterlas a discusión y evaluación, a construir espacios de diálogo reflexivos, que nos ayuden a ver las consecuencias de concebir el mundo desde nuestra perspectiva y a someterla a debate con perspectivas distintas; nos exige declarar nuestras opiniones para hacerlas más fiscalizables por aquellos que se acercan a pedirnos ayuda, nos constriñe a someter a negociación nuestras posiciones de poder. En resumen, a trabajar con la consciencia de estar influidos por un lugar y un tiempo; nos incluye en el debate social como seres falibles, incompletos. Pero, a la vez, reconocemos que inevitablemente ingresaremos en el discurso social, por lo tanto nos invita a hacerlo de manera más reflexiva y prudente. Esta es una posición que intenta hacer consciencia de nuestro poder dentro de las relaciones profesionales que establecemos y dentro del diálogo social en el cual estamos todos inmersos.

Bibliografía.

Adler, Alfred. (1935/1959). *El sentido de la vida*. Barcelona: Luis Miracle.

Alarcón, Reynaldo. (2004). "Medio siglo de psicología latinoamericana: una visión de conjunto". *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 38, no. 2, pp. 307-316.

Arbeláez, Carlos César (Director). (2011). *Los colores de la montaña* [cinta cinematográfica]. Colombia: El Bus Producciones.

Integración Académica en Psicología
Volumen 1. Número 3. 2013. ISSN: 2007-5588

- Ardila, Rubén. (2004). "La psicología latinoamericana: El primer medio siglo". *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 38, no. 2, pp. 317-322.
- Ballesteros de Valderrama, Blanca Patricia; González Jiménez, Dulfay Astrid y Peña Correal, Telmo Eduardo. (2010). Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Asociación Colombiana de Facultades de Psicología. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/Competencias_profesionales_psicologia.pdf.
- Bhansali, SanjayLeela. (Director). (2005). *Black* [cinta cinematográfica]. India: Applause & Bhansali Entertainment.
- Brecht, Bertolt. (1970). *Escritos sobre teatro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ebbinghaus, Hermann. (1908). *Abriss der Psychologie*. Leipzig: Verlag von Velt & Comp.
- _____. (1908). *Psychology: An Elementary Text Book*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Ende, Michael. (1979 / 2006). *La historia interminable*. Madrid: Punto de lectura. 3ª ed.
- George, Terry. (Director). (2004). *Hotel Rwanda* [cinta cinematográfica]. Reino Unido, Sudáfrica, Estados Unidos, Italia: LionsGate, UnitedArtists.
- Ghobadi, Bahman. (Director). (2004). *Las tortugas también vuelan* [cinta cinematográfica]. Irán: Bahman Ghobadi Mij Films.
- Goddard, Henry H. (1917). "Mental Tests and the Inmigrant". *The Journal of Delinquency*, 2 (5), 243-277.
- Habermas, Jürgen. (1968 / 1997). Conocimiento e interés. Valencia: Universitat de València. 3ª ed. Mandoki, Katya. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica Uno*. México: Siglo XXI.
- Mandoki, Luis. (Director). (2004). *Voces inocentes* [cinta cinematográfica]. México, Estados Unidos, Puerto Rico: Lawrence Bender Productions, MUVI Films, Organización Santo Domingo, A Band Apart, Altavista Films, Santo Domingo Films.
- Martín-Baró, Ignacio. (1987). "La desideologización como aporte de la psicología social al desarrollo de la democracia en Latinoamérica". *Boletín de la Avespo*, 8, (3), El Salvador, diciembre, pp. 3-9.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 3461 del 30 de diciembre de 2003: Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86388_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 3963 del 14 de octubre de 2009: Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en psicología. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-205955_archivo_pdf_decreto3963.pdf.
- Mitry, Jean. (1963 / 2002). *Estética y psicología del cine*, vol. I: Las estructuras. Madrid: Siglo XXI. 6ª ed.
- Molina Áviles, Jorge. (2009). Hacia la construcción de una historia de la Psicología de América Latina: El cambio de una Psicología Latinoamericana original e independiente a una dependiente. *Psicología para América Latina*, 17, agosto. <http://www.psicolatina.org/17/construccion.html>.
- Nussbaum, Martha C. (2011). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz. 1ª reimpr.
- PP. Escolapios. (1859). *Diccionario Manual Griego-latino-español*. Madrid: Establecimiento Tipográfico de las Escuelas Pías.
- Pastor, Álvaro y Naharro, Antonio. (Directores). (2009). *Yo, también* [cinta cinematográfica]. España: Alicia Produce, Promico Imagen.
- Peña Correal, Telmo Eduardo. (1993). La psicología en Colombia: Historia de una disciplina y una profesión. En: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, Colciencias. Historia social de la Ciencia en Colombia. Tomo IX. Recuperado de: http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2007/psicologia_colombia_telmo_pena.pdf
- Schnitter, Mónica. (2008). "La clínica como razonamiento". Inédito.
- Stevenson, Robert Louis. (1886 / 2000). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. España: Mondadori.
- Tarkovski, Andrei. (Director). (1962). *La infancia de Iván* [cinta cinematográfica]. Unión Soviética: Mosfilm.
- Vargas Llosa, Mario. (2010). Elogio de la lectura y la ficción. Discurso Nobel pronunciado en Estocolmo el 7 de diciembre. http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.pdf
- Vygotsky, Lev Semiónovich. (2005). *Psicología del arte*. México: Fontanamara.
- Winnicott, Donald W. (1993). *La naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.

Notas:

¹La cita textual del alemán es la siguiente: “Die Psychologie hat eine lange Vergangenheit, doch nur eine kurze Geschichte” en *Abriss der Psychologie*, p. 8. La traducción al inglés realizada por Max Meyer reza: “*Psychology has a long past, yet its real history is short*” en *Psychology: An Elementary Text Book* (p. 3).

²Según Katya Mandoki esa voluntad es la estesis, es decir, la sensibilidad o condición de apertura del sujeto en tanto está expuesto a la vida: “Se trata, pues de la condición fundamental de todo ser viviente” (2006, p. 67).

³El señalamiento que hace esta novela sobre cómo el mal está en el interior del Dr. Jekyll, como puede estar en el de cualquier otro ser humano, es de relevancia suprema cuando recordamos con la psicología social y con muchos sucesos de la historia estadounidense, que se tiende a buscar en el otro, en el diferente, el mal y en el semejante y en lo propio, el bien; o si no, recordemos todas las prácticas de segregación, eugenesia y discriminación que se dieron en Estados Unidos con las pruebas de inteligencia aplicadas a inmigrantes en cabeza del psicólogo Henry H. Goddard entre los años 1910 y 1914. Con la aplicación de la pruebas de Binet-Simon y DeSanctis, no estandarizadas y adaptadas para los inmigrantes, estos resultaban, en su mayoría con un CI de “deficientes mentales” (Goddard, 1917), por ende, perjudiciales para el progreso de la nación estadounidense, lo que derivó en una legislación de inmigración altamente restrictiva.

⁴En la traducción de Miguel Sáenz va sin tilde, tal vez para enfatizar el hecho de que se trata de un lugar imaginario.

⁵La noción de organización psíquica permite pensar de formas más horizontales el problema de la diversidad de las estructuras, no solo desde el punto de vista de la polaridad salud/enfermedad o normalidad/patología. De esta manera, inclusive, es posible pensar intervenciones más ajustadas a la complejidad de la organización de los sujetos (identidad o personalidad) y no solo aquellas dictadas por sistemas de clasificación. Más aún, permite trabajar con organizaciones más allá de lo individual y enriquecer la perspectiva diagnóstica desde el inicio. (Schnitter, 2008).

RETOS Y POSIBILIDADES DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN. RESIGNIFICANDO LAS DIMENSIONES EPISTEMOLÓGICA, ÉTICA Y POLÍTICA

Andrea Olmos Roa

María Enriqueta Figueroa Rubio

Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza (México)

Resumen

En el presente documento partimos de algunas reflexiones respecto a cómo nuestras universidades han dejado de ser escenarios de producción de conocimiento y de reflexión, con lo cual han favorecido el afianzamiento de posiciones dominantes. El objetivo es presentar diversas consideraciones y alternativas metodológicas en investigación educativa, surgidas desde diferentes disciplinas, que han considerado la complejidad y multicausalidad de la realidad, que nos demanda como psicólogos un diálogo horizontal con ellas, que ofrezca diversas miradas y opciones formativas al estudiante. También se presentan algunas pinceladas de acción donde se resalta la importancia del trabajo colegiado y horizontal y los puntos de convergencia para tejer aproximaciones y abrir pistas sobre cuestiones teóricas y metodológicas contextualizadas a nuestro entorno. Por último presentaremos conclusiones preliminares en torno a este complejo proceso que nos permita derivar propuestas metodológicas que incluyan los aspectos epistemológicos, de tal forma que sean éticamente aceptables y políticamente viables mediante el empleo de recorridos metodológicos con formas propias de investigación mediante un dialogo horizontal con los universitarios de América Latina y de otras fronteras.

Palabras clave: Universidades, educación, investigación.

Abstract

In this paper we start with some thoughts about how our universities are no longer knowledge production scenarios and reflection, which have favored the strengthening of dominant positions. The aim is to present methodological considerations and alternatives in educational research, arising from different disciplines, who have considered the complexity and multi-causality of reality, as psychologists we demand a horizontal dialogue with them, offering different looks and options training to the student. It also offers some hints of action which highlights the importance of collegial work and horizontal convergence points for weaving approaches and open clues contextualized theoretical and methodological issues to our environment. Finally, we present preliminary conclusions about this complex process that allows us to derive methodological proposals that include the epistemological aspects, so that they are ethically acceptable and politically feasible tours by using proper forms methodological research using a horizontal dialogue with university Latin America and other borders.

Keywords: Universities, education, research.

El contexto de los grandes cambios en nuestras sociedades, en especial con la sociedad del conocimiento unida a la globalización y el desarrollo tecnológico, demanda a nuestras universidades a reflexionar, repensar y replantear sus actividades sustantivas, en especial la investigación, ya que actualmente se reconoce la importancia de esta en la formación de sus egresados.

Esta demanda es urgente en especial si se reconoce su importancia, toda vez que sin investigación no hay campo de conocimiento, y si no hay investigación en nuestras universidades nuestras prácticas

educativas y docentes reflejarían tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia, estatismo. Sin olvidar, de igual manera, que la educación y la enseñanza, como prácticas sociales imprescindibles para el progreso de la humanidad, requieren, por un lado, un proceso de investigación constante y por otro lado, que el conocimiento generado sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos (Imbernón, 2002, p.7).

Como nos refieren Campos y Chinchilla (2009) los vínculos de nuestras universidades con la construcción de conocimiento, la formación de profesionales, así como de las actividades de extensión universitaria o de acción social, conducen a reflexionar en el seno de nuestras instituciones las dificultades que se han vivido, tratando de articular sus funciones en el logro de la construcción, difusión y uso de conocimiento que mejore la calidad de vida de la población. En dichas reflexiones se encuentra: repensar el papel que las universidades públicas tienen en dicha sociedad, así como los desafíos y posibilidades presentes. Todo ello se vincula con la investigación en la formación, en este caso de los futuros psicólogos de la región. Particularmente con algunos replanteamientos en la forma de llevar a cabo la investigación y la toma de decisiones que favorezcan su pertinencia social.

Desde diferentes miradas y disciplinas surgen planteamientos sobre la urgente necesidad, de dar cuenta y reconocer esos escenarios sociales cambiantes, de considerar el cuestionamiento y revaloración de la investigación desde la universidad. En especial cuestionarnos el por qué, para qué y qué de la investigación, como urgente necesidad de hoy, la cual, debe estar presente en los diferentes niveles alrededor de los cuales se organiza la institución universitaria (Campos y Chinchilla, 2009).

Estos autores nos alertan de que no basta declarar e incluso promover la investigación, sino que esta se lleve a cabo acorde a los requerimientos sociales del país. Por ello, se plantea que tanto la propuesta y desarrollo de líneas y temas de investigación traten de responder a las necesidades sociales y a los vacíos de conocimiento que son estratégicos para alcanzar un desarrollo socioeconómico y cultural centrado en el bienestar humano.

Ya en el contexto de la formación en psicología, y para reflexionar sobre el estado actual de la investigación psicológica en el ámbito educativo es importante reconocer cómo es asumida, practicada y vinculada con dicha pertinencia social. Es decir, cómo la forma de llevarla a cabo depende de las concepciones que se asuman sobre el ser humano y la educación, entre otras, y que rigen las opciones formativas en las universidades públicas latinoamericanas.

Así, cualquier reflexión en torno a la forma de abordar la investigación en psicología requiere la revisión de las concepciones que subyacen en ella, unida con la investigación en ciencias sociales. En tal sentido, se ha señalado por diversos autores que la investigación psicológica tradicional ha estado condicionada por la concepción positivista de la educación y de la sociedad, en la que se imponen teorías y metodologías que predeterminan la realidad contextual objeto de investigación y la forma cómo abordarla (Imbernón, 2002; González Rey, 2007).

Como nos sugieren Carr y Kemmis (1986) y Kemmis (1989) la urgencia de un replanteamiento epistemológico y teórico de la concepción y práctica tradicional de la investigación debido a la poca o ninguna incidencia de los resultados en la toma de conciencia de la necesidad de reivindicar lo humano desde un plano crítico y comprometido.

El escenario actual de la investigación psicológica latinoamericana en educación y su prospectiva.

La investigación psicológica en nuestra región ha recorrido un camino marcado por el positivismo y en el ámbito educativo en el marco de la psicología educativa experimental, siendo utilizada como un instrumento para la reproducción del conocimiento socialmente establecido; lo anterior ha conducido, en la actualidad, a la justificación de lo económico y tecnológico, como la única posibilidad de construcción y recreación de todo lo social y humano (González Rey, 2007).

El vínculo con la educación lo tenemos cuando se considera la necesidad de formar a los actores del proceso educativo, particularmente a los docentes, acorde con los avances del conocimiento de los procesos psicológicos y en su integración con la metodología didáctica y se piensa en formar psicólogos como profesionales que actúen como puente entre el conocimiento psicológico y la práctica educativa y escolar. Los proyectos de investigación con esta mirada en las universidades ha aumentado y sus resultados se recogen en publicaciones periódicas. A partir de 1970, comienza la búsqueda de miradas alternativas basadas en teorías cognitivas, sistémicas, organizacionales, ecológicas y de la psicología comunitaria, intentando dar un giro al esquema tradicional de atención individualizada a los casos problemáticos, subrayando la importancia del contexto, tanto en la enseñanza como en la organización personal de sujeto que aprende (Delgado, 2008).

Sin embargo, es importante considerar que ninguna de estas nuevas propuestas logra el impacto que se requiere en la educación, de manera que en la escuela, lugar privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje, sus actores reconozcan en la actividad psicológica una fuente útil de alternativas y soluciones para las dificultades educativas (Suárez, 2009).

Lo que se critica a esta mirada de investigación social y educativa de carácter positivista, entre otros aspectos, es el reduccionismo de lo humano, que no ha permitido explicar de manera integral las diversas situaciones del complejo contexto socio educativo, así como lo restrictivo del método que limita el abordaje de lo complejo e interdisciplinario de los diversos escenarios y problemas humanos y sociales contemporáneos.

De ahí que se propone, recuperando diversas voces, considerar en dicho proceso formativo, la necesidad del retorno del sujeto y la revitalización de lo humano, presente en los procesos sociales y educativos abordados en el marco de una perspectiva histórico cultural social, cuyo centro de interés sea la persona; su vida cotidiana; sus creencias; simbolismos, prácticas y, el significado que estas tienen para el entendimiento de lo socioeducativo (Delgado, 2008).

Como todos sabemos ha existido una resistencia a las propuestas cualitativas en psicología posiblemente por la dependencia y posicionamiento por lo general acrítico en los procesos de formación en psicología a través de la influencia de las propuestas positivistas antes mencionadas y uno de sus efectos es su institucionalización en la enseñanza de la psicología (Packer, 1985). A decir de Packer, las universidades de América Latina se caracterizan por la presencia de grupos hegemónicos que dificultan el acceso de profesores con un pensamiento diferente, logrando la perpetuación de esas posiciones dominantes. Este autor menciona que muchas de las universidades más importantes de esta región no han favorecido las discusiones actuales en el campo de la psicología, ni han presentado los nuevos enfoques que han aparecido en los últimos treinta años en nuestra disciplina.

El exceso de burocracia, continúa este autor, legitimada por grupos de poder académico esencialmente conservadores con posiciones teóricas cerradas, hacen de la institución universitaria

latinoamericana un espacio más orientado a la reproducción que a la producción de conocimiento. Afortunadamente, han surgido diversos grupos que tratan de contrarrestar este panorama con esfuerzos creativos y originales, que se oponen y generan nuevas posibilidades para la formación e investigación en América Latina.

Como ya nos refería Freire tanto la práctica como la investigación educativa, no son actividades neutras, sino que llevan una intencionalidad o posicionamiento político, que requiere de la sensibilidad y toma de conciencia por parte de los actores del proceso para identificar y cuestionar aquellos aspectos que desvirtúan la razón de ser de la educación. En particular, siguiendo a Morín (2002) que favorezcan la capacidad crítica de los individuos y la construcción de identidad y compromiso para con lo social.

Este posicionamiento político como formadores y como parte del proceso formativo de nuestros estudiantes, no implica desconocer el papel importante que ha jugado en el conocimiento de lo social y educativo el paradigma empírico analítico, sino de generar un rompimiento con el monismo metodológico que privilegió el método experimental y sus derivados como las únicas alternativas de construcción de conocimiento científico en nuestra disciplina. Es en este sentido, que se necesita buscar medios que logren captar las características específicas de esa realidad humana, que permita establecer la vigencia de las alternativas de investigación cualitativa en las ciencias sociales contemporáneas.

Como veremos a continuación la investigación cualitativa, de carácter interpretativo y crítico, surge como un reto a las explicaciones positivistas dadas por la ciencia. En psicología y en educación, se presentan como alternativas que van más allá de lo establecido, en cuanto a teorías y metodologías se refiere; con bases filosóficas y fundamentos epistemológicos que dan un giro humanista a la visión de la realidad social y educativa, al ser ahora objeto de múltiples interpretaciones que se caracterizan de acuerdo a un enfoque particular, ya sea reflexivo, crítico o interpretativo, desde una perspectiva microsical.

Desde esta postura se postula el retorno del sujeto, la valorización de las prácticas cotidianas particulares y el entendimiento de lo humano desde la intersubjetividad y la interdisciplinariedad. Por tanto, la investigación psicológica y educativa juega un papel decisivo en esta realización, ya que se constituye en el espacio fundamental para la construcción de significados culturales y educativos. En tanto, confluyen y se entrecruzan en ella prácticas de significación, de identidad social y de poder. Flores, Montoya y Suárez (2009) sugieren que es importante concebir la investigación social y educativa como una empresa ética y política para el conocimiento y desarrollo del ser humano que cubra sus necesidades vitales, sociales e históricas.

La psicología sociocultural y la investigación cualitativa

Algunas de las propuestas que se señalan en los enfoques cualitativos se han conectado con la propuesta sociocultural propuesta por Vygotsky (1979), donde la cultura ha pasado a un primer plano en el estudio, pero no como una nueva vinculación entre el desarrollo de los procesos psicológicos y la cultura sino como un entendimiento de que las funciones psicológicas superiores son construidas a través de ella. La psicología sociocultural, al igual que la psicología discursiva, considera dichas

funciones producto de la interacción humana. Los psicólogos socioculturales en colaboración con antropólogos, lingüistas han presentado conceptos que disuelven la distinción entre lo psicológico y lo cultural: como “cognición situada” (Lave, 1988), “cognición cotidiana” (Scribner, 1990/1997).

La pluralidad en investigación en el proceso formativo

Los procesos educativos, como cualquier práctica social, pueden ser estudiados y abordados de múltiples formas. El término investigación ha llegado a aplicarse a un ámbito tan amplio de actividades dentro del campo educativo que implica múltiples miradas. Los cambios en la antropología, la filosofía, la psicología, la sociología han dado lugar a nuevos enfoques en las ciencias sociales, lo cual repercutirá en la pluralidad en las opciones de investigación.

Elegir o tomar partido por una opción en investigación, no es solo una cuestión de términos o de procedimientos, es siempre una opción ideológica, pero es necesario hacerlo ya que en el campo educativo no existe el eclecticismo, ni enfoques mixtos. La diferencia como veremos se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, lo que se pretende con la investigación y el papel de las personas que participan (Imbernón, 2002, 15)

Con la influencia de la antropología, la sociología y los estudios culturales, el estudio de los fenómenos culturales ha dado un giro interpretativo, que revisaremos posteriormente. Tanto Giddens (como Geertz ven una relación dinámica entre los humanos y su realidad social, como dice Giddens, tanto el sujeto como el objeto están “constituidos en y a través de prácticas recurrentes” (1982, p. 8). Algunos psicólogos socioculturales como Vygotsky, antes que Giddens (1991) y Geertz (1973), ya consideraban que las prácticas culturales intersubjetivas o interpsicológicas son “constitutivas” de la subjetividad: la mente se encuentra dentro de la sociedad (Vygotsky, 1979).

Aunque diversas propuestas de investigación recuperan la cultura, la diferencia ha estado en la forma de conceptualizar la dimensión cultural en la investigación ya que depende de su acercamiento a ella, por ejemplo algunos estudios interpretativos tuvieron la influencia de Berger y Luckmann (1966) quienes señalaban la importancia de estudiar “la sociedad como parte del mundo humano, creado por los hombres, habitado por los hombres y que, a su vez, crea a los hombres en un continuo proceso histórico” (p. 189). Estos autores enfatizan la dimensión histórica de la construcción de la realidad y la constitución mutua de persona y mundo: las personas mantienen, modifican y transforman la estructura social así como ellos, al mismo tiempo, son formados y moldeados en su identidad dentro de las relaciones sociales.

En su interesante revisión, que retomamos en este documento, Packer (1985, 2008) señala como Berger y Luckmann (1966), siguiendo a Kant, suponen que la constitución de una realidad social es un proceso epistemológico. Según estos autores, nuestros esquemas, conceptos o constructos cognitivos dan forma al caos de la vida cotidiana y así producen un sentido de orden y realidad. Desde esta perspectiva, la construcción social se encuentra en nuestras formas de conocer el mundo. Sin embargo, continúa Packer, una segunda y diferente línea de pensamiento acerca de la constitución de la realidad surge con Hegel. Este estaba muy insatisfecho con el dualismo que supone la filosofía de Kant. En su lugar, planteó que el sujeto y el objeto están relacionados dialécticamente, desarrollándose a lo largo del tiempo y de la historia. Hegel apuntó que la diferencia entre las “cosas

en sí mismas” y las “cosas como aparecen”, surge dentro de la experiencia en sí. Heidegger con esta influencia sostuvo (Heidegger 1962 cit. por Packer) que las actividades cotidianas, públicas y prácticas definen tanto las cosas como lo humano.

Así los estudios con la influencia de Heidegger asumen que la cultura y la historia proporcionan la base constitutiva sobre la cual tanto objetos como personas pueden llegar a ser, enfatizando la prioridad de la práctica por encima de la reflexión. Desde su mirada lo que hacemos es el fundamento de nuestro entendimiento de un mundo y nuestro lugar en él.

Por su parte Fals Borda (2007) apelaba a guiarse por principios ético-políticos, sirviéndose del concepto aristotélico de frónesis, “buen juicio”, para al decir de Fals Borda, frenar a la praxis hegeliana o marxista. La praxis con propósito fue la bandera de los investigadores. Idea cercana a la de “praxis transformadora”.

Esto implica que esta forma de acercarse a lo social y cultural tiene que ver con la forma en que analizaremos la interacción social, objeto de interés para los psicólogos desde hace mucho tiempo, pero el estudio de esta en nuestra disciplina típicamente ha empleado técnicas de codificación y categorización por observadores calificados, un enfoque que ignora la plurivocidad de la acción humana, el hecho de que siempre está abierta a una variedad de interpretaciones (Packer, 2008). Esta característica de la acción la utilizan los participantes mismos (por ejemplo, cuando, en retrospectiva, llegan a un nuevo entendimiento de una charla anterior), de modo que cualquier enfoque analítico que la olvide ocultará una importante labor interaccional.

Como podemos ver existen múltiples acercamientos a la investigación cualitativa como se puede constatar en la literatura internacional sobre investigación social cualitativa, pero una de sus limitaciones es la agrupación indiscriminada, dentro de un mismo todo, que su análisis y revisión rebasa las intenciones de este documento.

Dada esta complejidad de análisis y para comprender y organizar algunas posturas de investigación alternativas a la empírico-analítica en psicología recuperamos los señalamientos de Habermas (1971) quien sostiene que nuestra búsqueda de conocimientos nunca es imparcial, sino que siempre está guiada por ciertos intereses de conocimiento: 1) La investigación con un “interés técnico o instrumental” y que se encuentra detrás de las ciencias empíricas-analíticas (las ciencias naturales y la psicología que comprueba las hipótesis), que no abordaremos en este documento; 2) La Investigación con un “interés práctico y comunicativo” opera dentro del ámbito de la comunicación intersubjetiva y de las ciencias sociales interpretativas; y 3) La Investigación con un “interés emancipatorio” que opera dentro lo que Habermas llama las ciencias críticas.

La investigación cualitativa en psicología como investigación interpretativa con interés práctico y comunicativo

El acercamiento interpretativo puede ser una contribución valiosa para solventar la falta en nuestra psicología latinoamericana de un método para estudiar la estructura u organización de la acción humana, como la educativa. Podemos hacerlo al brindar una forma de comprender y de estudiar las acciones, al considerar que tales acciones tienen una organización semántica y no lógica o causal. Desde esta mirada se asume que la acción humana, como la educativa, es un fenómeno complejo y ambiguo. Por ello se ha señalado que al observar una interacción social no podemos tener acceso

directo y sin problemas al “significado” inequívoco de las acciones que ocurren, porque la gente actúa en una situación que un observador no comparte plenamente; además, ellos mismos no comprenden todos los aspectos pertinentes de sus propias acciones. Por estas razones, se requiere una metodología para el estudio de la acción que reconozca su complejidad y peculiaridad.

A pesar de que se utilizan diversas denominaciones: interpretativa, etnográfica, construccionista y cualitativa, un aspecto común entre los distintos enfoques es de interés que la investigación se centre en el significado humano en la vida social, y en su esclarecimiento por parte del investigador. Para efectos de este documento, al igual que otros, usaremos el término de interpretativo para englobar los distintos enfoques. La investigación interpretativa pretende saber qué ocurre, o qué ha pasado, y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos en una determinada realidad dinámica.

La investigación interpretativa en educación tiene como objetivo fundamental las instituciones educativas y las aulas, como medio social y culturalmente organizado, y a los actores del proceso, por ejemplo el profesorado y el alumnado como elementos del proceso. Se asume que la práctica educativa se modifica cambiando a los actores que participan en ella, a los contextos en que intervienen y la forma de comprenderla. La investigación no dirige la acción mediante prescripciones provenientes de la teoría sino que pretende clarificarla para que sean los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas (Imbernón, 2002).

Esta propuesta interpretativa, tratando de superar la visión clásica que considera que la finalidad de la investigación es elaborar teorías que expliquen los fenómenos educativos, lo que implica que alguien elabora la teoría y otros la llevan a la práctica. Se propone como objetivo de la investigación el interpretar la educación en cada contexto para mejorar la práctica educativa mediante procesos naturalistas y solucionar problemas de orden práctico. Como sugieren Carr y Kemmis:

El punto principal de la investigación, por tanto, no consiste en producir mejores teorías sobre la educación ni prácticas más “eficaces”; la investigación educativa hace de la práctica una cosa más teórica en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que, por ello, deje de ser “práctica”, por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informen de la práctica educativa. La finalidad de la investigación será entonces desarrollar teorías arraigadas en los problemas y las perspectivas de la práctica educativa (Carr y Kemmis, 1988:136).

Diversos autores señalan que en esta visión interpretativa, comprensiva o hermenéutica, tienen en común en reconocer: que la investigación está orientada más hacia la reconciliación que al cambio, al sujeto como constructor de la vida social en su vida cotidiana; el énfasis del estudio de las prácticas sociales cotidianas; la realidad social como expresión de los procesos subjetivos e interactivos que se articulan a un sistema compartido de significados y valores; los eventos culturales como formas simbólicas susceptibles de ser comprendidas e interpretadas; el diálogo, como la participación, al menos de dos entidades que comparten sentido en el lenguaje; el papel del investigador como observador y participante; la descripción como principio de la investigación y, el más importante por

su definición en lo epistemológico, la comprensión de cómo funciona la asignación de significados en la acción social (Sandoval, 2002).

Para la investigación, en el marco de este paradigma, los datos de la experiencia vivida parten de lo real, de lo interno de cada individuo, recuperando la vida misma de los colectivos en lo discursivo y reflexivo como elementos fundamentales de la dinámica social.

Desde esta mirada propondremos a los estudiantes una opción de investigación con el fin de comprender, mediante la investigación, los significados de los actores con respecto a procesos sociales particulares, como el educativo, para profundizar en el conocimiento, cómo se experimenta la vida social a partir de describir los diversos contextos y situaciones. En dichos estudios se pueden recuperar los valores, las motivaciones, y las acciones que se manifiestan en las prácticas colectivas, como la práctica educativa o docente. Relacionar e interpretar las acciones con sus diferentes significados en el contexto situacional en el cual se producen, por ejemplo el aula o la escuela.

Con esta propuesta se abre un camino metodológico a las ciencias culturales, históricas y sociales. Se trata de ir a la vivencia original de la experiencia propiamente dicha, lo vivido, lo real, lo interno, en lo discursivo y reflexivo como elementos fundamentales de este tipo de metodología cualitativa; describiendo así los elementos que constituyen los saberes humanos, como los saberes docentes formulados tal y como son vividos.

Como nos refiere Imbernón (2002) en la investigación educativa, los actores del proceso educativo no actúan simplemente en los hechos sociales, sino que son ellos los que están “creando”, por decirlo así, sus propios mundos sociales en interacción con los otros y para ello pueden valerse de una metodología de este tipo.

De esta manera al estudiar a un actor del proceso educativo se comprende como un todo estructurado, a través de una red de conexiones que no puede atomizarse y deben, por tanto, construir la representación de su mundo sociocultural, que incluye sus valores y significados, los que intercambia, negocia, construye y reconstruye con los otros en el encuentro educativo. Dichos valores, aspiraciones o ideales, que cada actor asume plasma en las acciones colectivas un sentido y se forma con ello el contexto escolar.

Se demanda con ello la necesidad de recuperar al sujeto, profundizar en el conocimiento de lo humano en todas sus manifestaciones, considerando lo subjetivo, lo valorativo y representativo de su dimensión sociocultural.

Desde este tipo de investigación social y educativa, el sujeto que interesa es el que está en relación al mundo donde vive, producido y construido por él; un mundo lleno de significados que los relacionan con las otras personas.

De esta manera los significados se constituyen en la naturaleza del objeto de la investigación. Estos significados son productos sociales en el sentido que son formados o transformados por el proceso de definición que tiene lugar en la interacción. La persona está preparada a actuar con los objetos y otras personas sobre la base de los significados que dichos objetos tienen para él.

Los escenarios de significación están constituidos por el lenguaje, y los mediadores sociales e instrumentales dados por los agentes educativos como la familia, la escuela, y en general, los medios de comunicación e información y procesos culturales que necesitan ser explicitados en términos

analíticos para poder comprender la vida social en cada persona en lo particular y de modo integral, para lograr una mejor comprensión de las relaciones entre individuo, sociedad y escuela.

Los actores educativos actúan en contextos interactivos, dinámicos y complejos, donde se producen encuentros personales con otros actores, en los cuales se recrea la realidad social y educativa. En estos escenarios de significación cada actor capta el sentido de la realidad social, la comprensión de sí mismo y de la realidad socio-educativa. De esta manera la interacción social y educativa se fundamenta en la participación de los actores en la comunicación y negociación de los significados ofrecidos por su entorno inmediato como el escolar o del aula.

Desde esta perspectiva asumir esta óptica comporta, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones, sus gestos..., a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia.

La investigación cualitativa crítica. El interés emancipatorio

Otra propuesta alternativa de investigación que podemos hacer llegar y construir en los escenarios universitarios es el denominado enfoque crítico, sociopolítico, socio-crítico, dialéctico, reconstructivo, democrático u orientado a la acción.

Al igual que la investigación interpretativa, la investigación crítica surge del reconocimiento de las limitaciones arrojadas por las metodologías tradicionales de investigación de las ciencias sociales y la importancia de propuestas que señalaban la importancia de una mayor participación ciudadana en los programas de superación de la pobreza, que condujeron a generar iniciativas de discusión interdisciplinarias en torno al valor de los mecanismos de participación presentes en las estrategias de desarrollo social.

Así que podemos ofrecer a nuestros estudiantes de psicología otra posibilidad de formación a través de la investigación crítica que les brinde las posibilidades de estudiar la construcción de las personas, en nuestro caso de los actores educativos y sus subjetividades bajo los lentes de un interés emancipatorio, para lo cual requerirá construir conocimientos no solo por el mero hecho de construirlos o para satisfacer un interés instrumental, sino para promover el cambio educativo. Para algunos psicólogos, esto ha significado adoptar formas de investigación de acción participativa.

Este enfoque de investigación recoge aportaciones de la pedagogía liberadora de Freire, de Fals Borda, y del neomarxismo y aunque en sus recursos metodológicos coincide ampliamente con el enfoque interpretativo, la diferencia estriba en que la comprensión de la realidad en sí misma, como la educativa, no constituye el fin último de la investigación, sino que más bien se le ve como un medio o las bases para poder orientar de manera informada la planeación de la acción social organizada, cuyo interés se orienta a la transformación de algún tipo de realidad social que le resulta insatisfactoria al grupo humano involucrado en el proceso investigativo.

Como sugieren Flores, Montoya y Suárez(2009) en esta opción investigativa en nuestra región el trabajo de Freire (1977, 1990) ha sido de gran importancia para comprender la dimensión ética del

proceso social y Fals Borda (2007) en la dimensión política en particular en relación al reto de ofrecer un cambio de vida. Coincidimos con estos autores al plantear que en este proceso de investigación “Si Freire es nuestra conciencia, Fals Borda es nuestro puño” (p. 295).

Para este tipo de investigación crítica se asume que el conocimiento es una construcción compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen en la generación del conocimiento; lo que hace necesario meterse en la realidad, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad.

En el contexto de la investigación educativa y de los procesos de formación, demanda verla como un proceso de colaboración, donde todos los participantes en una determinada situación se involucran activamente en el proceso de investigación. El enfoque crítico busca comprender para cambiar, para transformar. La transformación de las prácticas educativas compartiéndolas entre todos los que intervienen en los procesos y la transformación social. Nos detendremos en la modalidad de investigación crítica, denominada Investigación Acción Participativa (IAP en adelante).

La Investigación Acción Participativa (IAP).

Los contextos en los que se ha desarrollado la IAP han sido en la educación popular y el desarrollo rural. El punto clave o medular de este tipo de investigación ha sido el llamado “empoderamiento”, a través de la producción y uso del conocimiento por parte de las personas de los sectores más pobres y oprimidos. Coincide este tipo de intencionalidad con el surgimiento de movimientos sociales dispuestos a realizar cambios radicales especialmente en los países del llamado tercer mundo (América Latina, África y Sudeste Asiático).

Uno de los principios fundamentales en el que se ancla filosóficamente esta alternativa de investigación, es reconocer la existencia de relaciones desiguales de conocimiento y que son un factor crítico que perpetúa la dominación sobre los pueblos. La Investigación Acción Participativa (IAP) permite crear vínculos de reflexión-diálogo-acción-aprendizaje entre las personas y agentes externos interesados en promover acciones para el desarrollo y el empoderamiento sociopolítico de las comunidades y grupos que se representan como marginados (Ortiz y Borjas, 2008).

Para estas autoras, la Investigación Participativa se ha ido modificando de acuerdo a los contextos en los que se insertan quienes la proponen. Sin embargo han permanecido tres elementos centrales: a) el ser una metodología para el cambio; b) el fomentar la participación y autodeterminación de las personas que la utilizan, y c) ser la expresión de la relación dialéctica entre conocimiento y acción. Es una modalidad de intervención social que data de los años 50 en nuestra región, para luego expandirse por el mundo en los 60 y 70. Surge con un fuerte componente político: se trataba de emancipar a grupos sociales marginados u oprimidos, con el objetivo de que pudieran luchar por sus intereses y así revertir su posición en la sociedad. En los años 80 y 90 la IAP fue perdiendo relevancia en el mundo, excepto en Latinoamérica donde, si bien en pequeña escala y más asociada a problemas psicosociales que políticos, se ha seguido practicando. No obstante si deseamos impulsar de nuevo esta opción debemos analizar críticamente, y con herramientas conceptuales actuales, las posibilidades que encierra.

En Latinoamérica, históricamente se ha visto enfatizado este enfoque, porque muchos agentes de intervención psicosocial han hecho una opción por trabajar con los grupos más desaventajados desde el punto de vista social y económico, de tal manera que directa o indirectamente trabajan con problemas de pobreza, de discriminación social y sus condiciones.

Pero para atender aspectos como la exclusión, la explotación, la represión, manifiestos en cada aspecto de la realidad social, todavía no se ha hecho evidente de qué manera la psicología podría enfrentarlos. Giddens(1991) nos recuerda que nuestro trabajo como investigadores sociales nunca es neutro. Ya que las personas que estudiamos son capaces de interpretar y responder a nuestros análisis y teorías, esto es, puede reforzar el *statu quo* o puede ayudar en la lucha para reformar instituciones y prácticas no equitativas.

A continuación expresaremos algunas ideas que esta propuesta investigativa ha generado desde diversas redes de maestros de diferentes partes de la región y que recuperan las ideas de Fals Borda y de Freire, y que resignifican en sus prácticas cotidianas. A través de diálogo horizontal con colegas para repensar y reflexionar sobre sus prácticas, y hacer investigación desde las aulas y escuelas, con el fin de transformar sus prácticas educativas o docentes. Una de dichas propuestas es la de Suárez (2006, 2010), un pedagogo argentino que ha marcado un importante rumbo con docentes de educación inicial. Su propuesta es la documentación de experiencias pedagógicas, que veremos sintéticamente.

La documentación de experiencias pedagógicas. La narrativa y la IAP en la investigación educativa crítica.

Como señala Fals Borda (2007), en el aprendizaje y en la pedagogía resulta contraproducente considerar al investigador y al investigado, o al maestro y al estudiante, o al experto y su cliente, como polos discordantes o antagónicos. En cambio, propone considerarlos como personas vinculadas entre sí por sentimientos, normas y actitudes, con opiniones y experiencias diversas que podían ser tenidas en cuenta en los proyectos, de manera conjunta. Para resolver esta tensión y llegar a una relación de sujeto a sujeto que fuera horizontal o simétrica, era imperativo que los individuos respetaran y apreciaran las contribuciones de los otros.

Una forma de construir este espacio de pensamiento alternativo en educación es enfatizar el reconocimiento y recuperación de los saberes docentes y pedagógicos procedentes de las prácticas cotidianas que profesionales, como el docente o directivo, despliegan para mejorar la educación, recuperando el conocimiento local.

En otro lugar hemos referido algunas de estas reflexiones (Olmos y Martínez, en prensa) en torno al tema, como el desafío que tenemos como docentes que formamos para la investigación. Desde esta mirada generar espacios de reflexión horizontal sobre cómo construir el pensamiento crítico de los participantes sin recurrir a la alienación o a nociones teóricas abstractas. Por ello se ha considerado relevante favorecer que los docentes y participantes construyamos conjuntamente la capacidad para interrogarnos sobre la realidad y construir respuestas alternativas (Perrenoud,2004). Para lo cual implica estar abiertos al diálogo y al contraste de ideas para la reflexión sobre nuestra praxis, es decir, sobre el obrar humano con ciencia y conciencia.

Uno de los contextos que puede favorecer estos espacios de reflexión acción y participación es la propuesta de documentación narrativa de Suárez (2006, 2010). Lo que se sugiere es la conformación de comunidades de atención mutua, o de diálogo horizontal entre los participantes, donde al reflexionar críticamente sobre su práctica, el docente o educador tiene una historia que contar, una historia que relata obstáculos superados o que mantienen su amenaza; conflictos resueltos, desplazados o profundizados; cambios para mejor o para peor; momentos de logro y consumación.

Esta estrategia de indagación y acción docente tiene como objetivo propiciar lecturas dinámicas y reflexivas en relación a las interacciones sociales y experiencia pedagógica que se llevan a cabo en las escuelas en contextos situados.

Este pedagogo argentino, sugiere que a través de la escritura, los docentes no solo se convierten en relatores pedagógicos, sino que además muestran sus saberes tanto de su ejercicio profesional como de su comprensión social, los cuales están insertos en sus prácticas cotidianas, y se reconstruyen al relatarlas. Y que al compartirlas con los colegas ha logrado procesos reflexivos, de indagación y acción para transformar las aulas de nuestras escuelas latinoamericanas.

Consideraciones finales

Las universidades públicas de nuestra región requieren que sus participantes favorezcamos una reflexión permanente acerca de sus funciones sustantivas y revisar su fundamento social, político y ético. En especial la investigación universitaria para la producción de conocimientos sociales, éticos y políticamente válidos.

La psicología tiene con las propuestas de investigación de corte interpretativo y crítico un terreno fértil para ser considerado en la formación de nuestros estudiantes de psicología. Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas.

Ofrecer a los estudiantes de psicología opciones de investigación como la Investigación Acción Participativa, les daría las bases para su actuar profesional que les permita acciones para el cambio social y político, así como para el progreso hacia la igualdad y la democracia, al estimular el saber popular y vincularlo a la autoinvestigación de los sectores desposeídos.

Además, consideramos que es el momento de que nuestra psicología latinoamericana avance más allá de los mandatos y los límites del manual de estilo de la APA y examine modalidades de investigación y de redacción de protocolos, informes, documentos que sean más reflexivos y que empoderen más a aquellos que son estudiados, como lo son los relatos de experiencias pedagógicas construidos en relación horizontal con los colegas.

Bibliografía

Berger, P. y Luckman, T. (1966). *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Campos, J. y Chinchilla, A. (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-20. Revista electrónica. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Delgado, F. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3), 1-18. Consultada el 3 septiembre de 2009. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Fals Borda, O. (2007). La Investigación Acción en Convergencias disciplinarias. <http://historiac-tualdos.blogspot.mx/2008/11/la-investigacin-accin-en-convergencias.html>
- Flores, E; Montoya, J y Suárez, D. (2009). "La investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de otra parte del mundo". *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 14(40), 289-308.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Siglo XXI.
- _____. (1990). *La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Geertz, G. (1973) *Description: Toward and Interpretive Theory of Culture. The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1991) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Trans. Jeremy J. Shapiro. Boston: Beacon Press.
- _____. (1997). *Teoría Crítica de la Sociedad*. Madrid: Tecnos.
- Imbernon, F. (2002). "La investigación como proceso necesario para avanzar en la educación y en la formación del profesorado". En F. Imbernon (coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión de experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S. (1999). "La investigación. Acción y la política de la reflexión". (95-118). En: A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. Ángulo (eds.). *Desarrollo profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal.
- Morín, E. (2002). *La Educación del Futuro*. Paris: UNESCO.
- Olmos, A. y Martínez, M. (Coords.) (En prensa). "Identidad y Narrativa: Recuperando las voces de adolescentes y docentes. Bases teóricas y metodológicas". México: UNAM, FES Zaragoza.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). "La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular". *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627
- Packer, M. (1985). "Hermeneutic research at study of human action". *American Psychologist*, 40(10), 1081-1093.
- _____. (2008). Psicología interpretativa. Consultado en: <http://www.mathcs.duq.edu/~parker/Courses/Psi4105/Packer%2008%20psicologia20interpretativa.pdf>.
- Parker, I. (2000) "Humanismo y Subjetividad en Psicología", *Revista AVEPSO*, 22 (1), 85-106.
- Perrenoud, P. (2004). "La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso". En D. S. Rycheny L. Hersh (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.
- Rodríguez, M. (2010). "¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años?" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1107-1112.
- Sandoval, C. (Coord., 2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES/ Arfo Editores.
- Suárez, D. (2006). "Documentación narrativa de Experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares". En *Revista Entre Maestr@s*. 5(16), 37-51
- _____. (2010). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes". En M. C. Passeggi y E de Souza (Coords.), *Memoria docente, investigación y formación (131-152)*. Buenos Aires: CLACSO / Fac. FL Universidad de Buenos Aires.
- Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

LA DOCENCIA EN INVESTIGACIÓN PARA PSICOLOGÍA. EL CASO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA CIÉNEGA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

Ana Cecilia Morquecho Güitrón
Lorenzo Rafael Vizcarra Guerrero
(México)

Resumen

Las autoras del presente trabajo presentan la experiencia docente en el campo de la investigación dirigido a los estudiantes de Psicología. Se reflexiona sobre las asignaturas, sus contenidos temáticos y las estrategias pedagógicas, se da cuenta de los aciertos y dificultades identificadas en el proceso de enseñanza de la investigación.

Palabras clave: estrategias pedagógicas, investigación, estudiantes de psicología.

Abstract

The authors of this paper have teaching experience in the field of research aimed at students of Psychology. It reflects on the subjects, their content areas and pedagogical strategies, realize the successes and difficulties encountered in the teaching of research.

Keywords: pedagogical strategies, research, students of Psychology.

Introducción

La investigación y la docencia son actividades prioritarias en las universidades, parece que existe un acuerdo general en que las universidades deben ser consideradas tanto instituciones de enseñanza como de investigación. En la gran mayoría de programas educativos de nivel licenciatura, a pesar de que se declara el perfil profesional se incorpora en mayor o menor medida la formación de competencias en investigación. Si bien el plan de estudios de la licenciatura en psicología del Centro Universitario contempla en su perfil de egreso desarrollar competencias en el campo de la investigación esta tarea no siempre se cumple. Enseñar investigación en el campo de la psicología es una tarea compleja que exige de los docentes no solo conocimientos en metodología sino experiencia como investigador. Observamos que el interés entre los estudiantes de psicología por realizar investigación es muy fluctuante y en la mayoría de los casos se identifica como una actividad compleja y poco vinculada con el ejercicio profesional del psicólogo. Por otra parte, los estudiantes que eligen la modalidad de titulación por tesis son mínimas, lo cual obedece a que los alumnos ven la investigación científica como una actividad compleja y de alta demanda de tiempo y esfuerzo. El centro Universitario de la Ciénega ha establecido en los últimos ciclos escolares estrategias para motivar a los estudiantes a incursionar en la práctica de la investigación, a través de actividades como la tutoría de formación temprana a la investigación, el desarrollo de coloquios de investigación y el trabajo colegiado de los docentes en la academia de metodología. Algunas de estas iniciativas están en proceso de implementación por lo que no es posible saber el éxito de ellas sin embargo presentaremos las experiencias resultantes. El presente trabajo tiene como objetivo presentar la

experiencia docente en el campo de la investigación dirigido a los estudiantes de psicología. Se reflexiona sobre las asignaturas, sus contenidos temáticos y las estrategias pedagógicas, se da cuenta de los aciertos y dificultades identificadas en el proceso de enseñanza de la investigación.

Sobre las asignaturas relacionadas con la investigación

El diseño del plan curricular de la licenciatura en psicología (Ver anexo 1) contempla un importante número de asignaturas en el bloque de investigación, pero presentados en un orden poco conveniente para el aprendizaje de la metodología. Primeramente señalaremos que las asignaturas de los bloques básico particular y básico común obligatorio relacionadas con la investigación son ocho, lo que en horas suma cuatrocientas sesenta, más la optativa de seminario de investigación contemplada a cursar en treinta y dos horas. Las asignaturas son las siguientes:

• Elementos básicos de la estadística	40 horas
• Epistemología	60 horas
• Teoría y práctica de la entrevista	60 horas
• Estadística avanzada	60 horas
• Diseño de protocolo de investigación	60 horas
• Diseño de instrumentos de medición	60 horas
• Reporte de investigación de campo	60 horas
• Perspectivas de la investigación psicosocial	60 horas
• Seminario de tesis (asignatura optativa)	32 horas

En el listado de asignaturas podemos observar que prevalece la tendencia a enseñar la investigación desde una perspectiva más positivista, se privilegia el trabajo cuantitativo sobre el cualitativo. Otro problema identificado es que las asignaturas que se llevan en los primeros semestres son las de estadísticas cuando el estudiante todavía no es consciente de cómo el uso de este tipo de análisis le ayudaría en su profesión o en su trabajo de investigación. Desafortunadamente tenemos un alto índice de reprobación en dichas materias y hemos tenido que hacer grandes esfuerzos para asignarles tutores a los estudiantes. El resto de las asignaturas con sus contenidos ofrecen al estudiante la posibilidad de acercarse a conocer sobre el quehacer de un investigador en psicología.

El curso de Diseño de protocolo de investigación pretende introducir a los estudiantes de psicología en el método científico y en el proceso de la investigación de manera que puedan adquirir competencia en metodología que le permita analizar y discutir estudios científicos. Durante el desarrollo del curso los estudiantes pueden conocer diferentes reportes de investigación en psicología en los que identifican los diferentes componentes del protocolo de investigación y practicarán elaborando un proyecto de investigación. Hemos observado que prepara a los estudiantes y les facilita identificar un objetivo, una hipótesis etc. En un ejemplo concreto mejor que elaborarlo ellos, y solo después de que se enfrentan a lo que otros investigadores han desarrollado, son capaces de plantear su propio proyecto.

El mayor reto es que con el tipo de asignaturas antes mencionadas no siempre se pueden revisar las principales metodologías de investigación en psicología. Al respecto Montero y León (2002) presentan

un sistema de clasificación de las diferentes metodologías de investigación actualmente utilizadas en psicología. Dicho sistema se basa en el plan de investigación que se contempla en los siguientes casos: estudios teóricos, estudios descriptivos mediante la observación, estudios descriptivos mediante encuesta, estudios cualitativos, experimentales y cuasi experimentos, así como los estudios instrumentales. Sería idóneo que durante el desarrollo de las asignaturas se les ofreciera a los estudiantes a manera introductoria información que les permitiera distinguir las diferentes formas de hacer investigación como psicólogos y los requerimientos de cada una de estas metodologías.

Sobre los docentes que imparten asignaturas relacionadas con la investigación

Se reconoce que las tareas de investigación y la tarea docente están íntimamente relacionadas, que los mejores académicos son aquellos que además hacen investigación y que los investigadores que están con un alto desempeño en su disciplina son quienes más transmiten a sus alumnos el entusiasmo por aprender. Sin embargo, enseñar a investigar no es una tarea sencilla, debido a que si bien los académicos no pueden ser buenos sin hacer investigación, también un buen investigador puede ser un pésimo profesor.

Una de las principales estrategias para fortalecer el trabajo de docencia en investigación fue el de buscar perfiles de profesores con experiencia como investigadores. Tuvimos la posibilidad de incorporar a cuatro académicos miembros del Sistema Nacional de Investigadores quienes han estado impartiendo asignaturas del eje de las metodologías, lo cual está resultando muy provechoso para los estudiantes, no solo por la capacidad de enseñar en el aula sobre metodología sino que también están desarrollando en ellos otras competencias, los están enfrentando a leer artículos con reportes de investigación científica, acercando a la lectura de comprensión en inglés, y estimulando la escritura. Cabe hacer mención que como resultado del acercamiento de estos profesores con los estudiantes, han estado conformando grupos de trabajo en lo que llamamos formación temprana a la investigación, y tenemos como resultado que seis estudiantes se han involucrado con ellos en la presentación de ponencias y de *posters* de investigación en congresos.

En contraparte a los beneficios de tener como profesor un buen investigador tenemos que señalar que con frecuencia muchos de ellos se ven en la necesidad de optar por la modalidad de cursos semipresenciales para poder combinar sus tareas docentes con su trabajo de campo o los viajes que realizan a congresos académicos. Siguiendo a Sancho (2001) algunos aspectos implicados en las actividades docentes entorpecen la buena investigación, incluso cualquier clase de investigación. Dar clases a grupos diferentes con un gran número de estudiantes teniendo muchas horas de clase y un horario poco favorable reduce la posibilidad de investigar. Como medida para prever que sean compatibles las tareas de investigación y docencia hemos implementado como estrategia reducir el número de cursos de los profesores investigadores y trabajar en modalidad semipresencial algunos de los contenidos de sus asignaturas para que puedan ausentarse del *campus* sin desatender a sus estudiantes.

Tutoría de formación temprana a la investigación

Como parte del Plan de acción de tutoría del Centro Universitario de la Ciénega se contempló la tutoría de formación temprana a la investigación para los estudiantes de nivel de licenciatura con los siguientes objetivos:

- Promover la integración de estudiantes en proyectos o líneas de investigación de los diferentes cuerpos académicos.
- Brindar asesoría en metodología de la investigación.
- Incorporar a los estudiantes con aptitudes para la investigación en los diferentes proyectos de investigación que se generen en el Centro Universitario.
- Dar seguimiento a estudiantes inscritos a dichos proyectos

El perfil de tutor para esta modalidad de tutoría es el investigador con proyectos de investigación en las líneas de generación y aplicación del conocimiento del C.U. Ciénega. Para el caso de la licenciatura en psicología los docentes con este perfil son diez académicos miembros del Sistema Nacional de Investigadores quienes se están desempeñando como tutores de más de veinte estudiantes que han mostrado no solo talento sino interés en formarse como investigadores, están trabajando con proyectos de tesis para fortalecer la titulación por esta modalidad.

La academia de metodología

Al Departamento de Comunicación y Psicología pertenece la Academia de metodología a la cual están incorporados como miembros todos los docentes que son responsables de impartir asignaturas sobre la metodología de la investigación, el propósito de esta academia es realizar trabajo colegiado que fortalezca la experiencia docente en esta área. Se reúnen de tres a cuatro durante el semestre con la intención de compartir sus programaciones académicas, dar a conocer a los otros profesores sobre sus estrategias didácticas y los recursos empleados para el desarrollo del curso. La academia es presidida por un académico elegido de entre sus miembros quien tiene la responsabilidad de coordinar los trabajos. En la academia no solo pueden conocer los contenidos programáticos del profesor que los precedió, pueden compartir bibliografía o materiales también se apoyan con estrategias de acercamiento a los estudiantes, comparten los problemas y la manera de resolverlos. Consideramos que el trabajo colegiado es fundamental para el desarrollo de la docencia, y más el docente que forma en investigación, en el encuentro con los colegas que se puede reflexionar sobre:

- a) Las creencias sobre lo que un psicólogo en formación debe saber sobre metodología de la investigación científica.
- b) Concepciones de lo que es hacer investigación, no solo desde una perspectiva metodológica sino también epistemológica.
- c) Las ideas sobre lo que favorece a los estudiantes en su aprendizaje, que estrategias y materiales son de más utilidad.
- d) Formas de evaluar el aprendizaje en el campo de la investigación.

Como parte de los trabajos de la academia de metodología se ha realizado en dos ocasiones el Coloquio de investigación para los estudiantes, el cual tiene como propósito fomentar el desarrollo de la investigación entre los estudiantes. En dicha actividad participan principalmente estudiantes de la licenciatura en psicología. El coloquio se realiza al finalizar el ciclo escolar, se establece un día para que en la modalidad de cartel los estudiantes por equipos o en la modalidad individual presenten los avances de los proyectos de investigación que desarrollaron durante sus cursos bajo la supervisión de los profesores. En una jornada se exponen los trabajos para que sean retroalimentados por otros

profesores y otros estudiantes. Los estudiantes que presentan su cartel deben de contar con el visto bueno de sus profesores para poder presentar su trabajo, y preparan su exposición para atender las preguntas que el público que los visita pueda realizarles. En el calendario escolar 2011B participaron cuarenta y cinco alumnos de la licenciatura en psicología con diecisiete trabajos y para el calendario escolar 2012A fueron cerca de sesenta estudiantes con aproximadamente veintinueve trabajos. Cabe señalar que la mayor participación de estudiantes del centro son los que estudian psicología. A los estudiantes que participan se les entrega una constancia como ponentes con valor curricular, lo cual representa para los alumnos un importante aliciente para participar. Para el ciclo escolar 2012B se contempla que además de realizar el coloquio como hasta ahora, se promoverá la publicación de una memoria electrónica con los trabajos que cubran con los estándares de calidad para incentivar a los alumnos.

A manera de conclusión

Cabe señalar que tenemos tres generaciones de egresados. Contamos con solo dos titulaciones por tesis, y hay varias tesis en proceso en las que se están desarrollando trabajos de investigación, sin embargo la primera tesis que se presentó fue ganadora de un concurso de tesis de licenciatura. Estamos realizando esfuerzos importantes para fortalecer la enseñanza de la investigación, sin embargo también tenemos identificadas las áreas que necesitamos fortalecer como centro universitario:

1. Es necesario establecer programas de formación docente en áreas científicas y de formación disciplinar.
2. Requerimos de infraestructura común para la enseñanza de la investigación, habilitar los laboratorios con los equipos y los materiales que permitan albergar en las tareas de investigación a un mayor número de estudiantes.
3. Establecer convenios de colaboración con el sector público y privado para el desarrollo de trabajos de investigación en donde los estudiantes puedan involucrarse bajo la tutoría de sus profesores.
4. Requerimos actualizar el plan curricular, con un modelo más flexible que permita a los estudiantes diseñar trayectorias que correspondan a sus intereses y que los fortalezcan ante las demandas de actualización que debe de tener un psicólogo.

Finalmente queremos señalar que en la Universidad de Guadalajara se ha iniciado el proceso de reforma curricular. Y como propuesta del Centro Universitario de la Ciénega a las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la investigación se está proponiendo lo siguiente:

Con relación a la unidad de aprendizaje de: estadística, recomendamos se denomine bioestadística. Además consideramos que tanto bioestadística como psicología experimental debería de mantenerse como asignaturas optativas, lo cual no las hace menos importantes, sino que su elegibilidad se deberá hacer conforme a la relevancia en la trayectoria personal de cada alumno.

Sobre el bloque de las metodologías proponemos se considere incorporar la unidad de aprendizaje de: filosofía de la ciencia como inicio, y se curse en el primer semestre y eliminar la asignatura de epistemología. Creemos que es más importante incorporar como unidad de aprendizaje la filosofía de la psicología en la cual se discutirían las diferentes visiones del ser humano en las teorías, la concepción de la mente, la personalidad etc.

Con relación a la metodología cualitativa y cuantitativa pensamos que es conveniente abordarlos en cursos independientes, que podrían llamarse Métodos de análisis cuantitativos para tercer semestre y Métodos de análisis cualitativos para cuarto semestre e Incorporar la unidad de aprendizaje: Taller de investigación para remplazar Instrumentación de la investigación científica. Asimismo creemos importante incluir un seminario de tesis como optativa para quienes busquen titularse con esa modalidad.

Bibliografía

Montero, Ignacio y Orfelio G. León (2002) "Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología". *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, febrero-marzo vol. 2, no. 3. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) pp. 503-508.
Sancho, Gil (2001) "Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos". *Revista Educar* 28, 2001 PP. 41-60

Anexo 1

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA CIENEGA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

AREAS		CREDITOS	PORCENTAJE
Básica común Obligatoria	BCO	85	19%
Básica Particular Obligatoria	BPO	223	49%
Especializante Selectiva	ES	117	26%
Optativa Abierta	OA	13	3%
Básica Particular Selectiva	BPS	12	3%

1ER. SEMESTRE

Materia	Área de Formación	Clave	División en horas por materia		Horas Totales	Créditos
			Hrs. Teoría	Hrs. Practica		
Antropología Avanzada	BCO	CS103	60	0	60	8
Procesos Psicológicos Fundamentales	BPO	PB108	60	0	60	8
Psicología evolutiva: infancia y preadolescencia	BPO	PB113	60	0	60	8
Elementos básicos de psicología	BCO	PB102	60	0	60	8
Sociología Avanzada	BCO	CS110	60	0	60	8
Elementos básicos de estadística	BCO	FM102	30	10	40	5
Elementos básicos de metodología científica.	BCO	FM103	40	8	48	6
Historia crítica de la psicología	BPO	PB105	60	0	60	8
Bases biológicas de la actividad psíquica	BPO	NC100	46	14	60	7
Filosofía	BCO	FM107	60	0	60	8

Integración Académica en Psicología
Volumen 1. Número 3. 2013. ISSN: 2007-5588

2do. Semestre.

Materia	Área de Formación	Clave	División en horas por materia		Horas Totales	Créditos
			Hrs. Teoría	Hrs. Práctica		
Teoría y practica de la entrevista	BPO	PB116	30	30	60	6
Psicología evolutiva: adolescencia senectud	BPO	PB112	60	0	60	8
Técnicas de evaluación de la personalidad infantil	BPO	PB115	50	10	60	8
Psicopatología general	BPO	SM109	50	10	60	8
Psicología anormal	BPO	PB111	60	0	60	8
Historia socioeconómica y política de México	BCO	CS105	60	0	60	8
Estadística avanzada	BCO	FM105	40	20	60	6
Diseño de protocolo de investigación	BCO	FM101	40	20	60	6
Teorías y corrientes contemporáneas en Psic. I	BPO	PB120	60	0	60	8
Bases funcionales del psiquismo humano	BPO	NC101	45	15	60	7

3er. Semestre

Materia	Área de Formación	Clave	División en horas por materia		Horas Totales	Créditos
			Hrs. Teoría	Hrs. Práctica		
Aplicaciones de la entrevista psicológica	BPO	PB117	30	30	60	6
Técnicas de evaluación de la personalidad	BPO	PB114	50	10	60	8
Psicología y problemática nacional	BPO	CS116	60	0	60	8
Diseño de instrumentos de medición	BCO	FM100	40	20	60	6
Teorías y corrientes contemporáneas en Psic. II	BPO	PB121	60	0	60	8
Psicolingüística evolutiva	BPO	NC104	44	16	60	7
Funciones cerebrales superiores	BPO	NC102	20	20	40	4
Epistemología	BCO	FM104	60	0	60	8

4to. Semestre.

Materia	Área de Formación	Clave	División en horas por materia		Horas Totales	Créditos
			Hrs. Teoría	Hrs. Práctica		
Practicas de psicodiagnóstico de adultos	BPO	PB106	30	30	60	6
Sexualidad humana	BPO	RC119	60	20	80	9
Introducción a la psicología clínica	BPO	SM100	50	10	60	8
Introducción a la educación especial	BPO	PA129	40	20	60	6
Introducción a la psicología del trabajo	BPO	PA100	40	20	60	6
Introducción a la psicología social	BPO	PA102	40	20	60	6
Introducción a la psicología educativa	BPO	PA101	40	20	60	6
Reporte de investigación de campo	BPO	FM112	30	30	60	6
Fundamentos de neuropsicología	BPO	NC103	20	20	40	4
Fundamentos de neurodiagnóstico	BPO	NC105	20	60	80	7

Integración Académica en Psicología
Volumen 1. Número 3. 2013. ISSN: 2007-5588

5to. Semestre

Materia	Área de Formación	de Clave	División en horas por materia		Horas Totales	Créditos
			Hrs. Teoría	Hrs. Practica		
Psicopatología de adultos psicótica	ES	SM108	50	10	60	8
Psicopatología no psicótica	ES	SM107	50	10	60	8
Psicopatología infantil	ES	SM110	50	10	60	8
Introducción a la psicoterapia	ES	SM104	50	10	60	8
Orientación en psicología social	ES	PA125	50	10	60	8
Perspectivas en la investigación psicosocial	ES	PA111	40	20	60	6
Teorías clásicas de la personalidad	BPO	PB118	60	0	60	8
Procesos psicológicos fundamentales. Enfoque humanista Psicodinamico	BPS	PB110	60	0	60	8
Procesos psicológicos fundamentales. Enfoque conductual cognitivo	BPS	PB109	60	0	60	8
Bases teóricas de la dinámica de grupos	BPO	PB103	40	20	60	6

6to. Semestre

Materia	Área de Formación	de Clave	División en horas por materia		Horas Totales	Créditos
			Hrs. Teoría	Hrs. Practica		
Fundamentos de psicoterapia de adultos	ES	SM111	80	10	90	12
Psicoterapia infantil	ES	SM113	50	10	60	8
Psicología social de las organizaciones	ES	PA104	40	20	60	6
Aplicaciones de la psicología social	ES	PA120	50	10	60	6
Desarrollo, aprendizaje y educación	ES	PA121	40	20	60	6
Psicología y pedagogía	ES	PA122	50	10	60	8
Teorías contemporáneas de la personalidad	BPO	PB119	60	0	60	8
Dinámica de grupos	PBO	PB104	30	30	60	6

7mo. Semestre

Materia	Área de Formación	de Clave	División en horas por materia		Horas Totales	Créditos
			Hrs. Teoría	Hrs. Practica		
Psicoterapia de adultos	ES	SM112	30	30	60	6
Nutrición	OA	SP104	60	20	80	9
Practicas profesionales supervisadas de psicología social	ES	PA119	40	160	200	16
Seminario de tesis	OA	FM115	0	32	32	2
Orientación y asesoría educativa	ES	PA113	40	20	60	6
Estudio y promoción de la salud familiar	OA	SP103	0	64	64	4
Bioética	OA	CS104	40	0	40	5

8vo. Semestre

Materia	Área de Formación	de Clave	División en horas por materia		Horas Totales	Créditos
			Hrs. Teoría	Hrs. Practica		
Practicas profesionales supervisadas de psicoterapia de adultos	ES	SM105	10	230	240	16
Practicas profesionales supervisadas de psicoterapia infantil	ES	SM106	20	200	225	16
Psicología educativa aplicada	ES	PA118	40	20	60	6
Practicas profesionales supervisadas de psicología educativa	ES	PA116	40	160	200	16

Solo se deberá cursar una asignatura de las prácticas profesionales supervisadas en la formación especializante selectiva en psicología clínica.

DESARROLLO DE LOS FACTORES NEUROPSICOLÓGICOS ASOCIADOS A LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA FÍSICA

María Esther Flores Sosa

Verónica Reyes Meza

Alejandra Aguilar

Cherry García

Ana Karina Cruzaley

Facultad de Psicología, Universidad de Puebla, México.

Resumen

El desarrollo de las funciones psicológicas superiores está íntimamente ligado al entorno social en que se desenvuelve el niño. Si este es rico en estímulos los niños presentarán un desarrollo apropiado, sin embargo si es violento y la inversión parental es limitada, podría haber consecuencias sobre la esfera cognitiva de los menores. Partiendo de este hecho el presente trabajo evaluó el desarrollo de factores neuropsicológicos asociados directamente al desempeño escolar, mediante la aplicación de la batería Luria DNI, para identificar la diferencia en el análisis fonológico, escritura y lectura de individuos extraídos de su hogar e internados en un refugio a causa de violencia intrafamiliar y niños que viven en familias sin reportes de violencia. Los resultados muestran diferencias significativas en las tres áreas evaluadas; el grupo de niños sin maltrato obtuvo puntuaciones más altas que los niños internados.

Palabras clave: neuropsicología, maltrato infantil, lectura, escritura.

Abstract

The development of higher psychological functions is closely linked to the social environment in which the child develops. If this is healthy and stimulant children development will be appropriate, however, if the environment is violent and parental investment is limited children could present disturbances on their behavior and cognition. On this basis the present study evaluated the development of neuropsychological factors directly associated with school performance, we used the Luria battery DNI, to identify the difference in phonological analysis, writing and reading of individuals sheltered in an Institution due to physical mistreatment and children living in families with no reports of violence. The results showed significant differences in the three areas tested, the group of children without violence got higher scores in all the tests.

Key Words: neuropsychology, child abuse, reading, writing.

Introducción

Desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural el desarrollo de las funciones psicológicas tiene un origen social, este proceso se da con el paso de las formas naturales a las formas culturales del comportamiento mediante la interacción con los adultos. Ello implica que el carácter voluntario y superior de la atención, memoria, lenguaje y actividad intelectual es posible solo si el niño se encuentra inmerso en un entorno social rico en estímulos (Ardila, Ostrosky, Canseco, Quintanar, Navarro y Meneses, 1985; Vygotsky, 1996). Luria (1978) analizando este planteamiento señala que

para explicar la complejidad de las funciones psicológicas superiores es necesario investigar las condiciones de vida social del hombre que determinan su curso (Solovieva y Quintanar, 2007). Así se puede observar que las condiciones sociales, económicas y políticas de un entorno específico influyen de forma directa sobre la cognición de sus integrantes.

En este sentido diversos estudios han evaluado el desarrollo de los factores neuropsicológicos en niños de la misma edad pero que se encuentran en diferentes entornos sociales. Quintanar, Lázaro y Solovieva (2002) reportaron diferencias entre niños de escuelas rurales públicas y urbanas privadas, las diferencias más claras fueron un retraso en la regulación y control del comportamiento, la posibilidad de realizar movimientos secuenciales armónicos (melodía cinética) y en el análisis espacial simultáneo de los niños que asistían a la escuela rural pública. Es necesario resaltar que dichos factores corresponden al trabajo de las zonas cerebrales más complejas (Luria 1978; Akhjutina, 1997; Solovieva y Quintanar, 2000) y que no solo es preocupante la diferencia en el desempeño cognitivo, sino las posibles consecuencias que este desfase pudiera tener más adelante.

Estudios similares (De Bellis, Spratt y Hooper, 2011) establecen que niños que crecen en condiciones adversas como maltrato, marginación, desintegración familiar, falta de acceso a los servicios de salud, entre otras, presentan alteraciones en alguna de sus funciones psicológicas superiores durante la edad escolar debido a que el sistema de respuesta ante el estrés contribuye a alteraciones biológicas en el desarrollo cerebral.

En México uno de los problemas sociales más comunes es la violencia familiar, este problema afecta principalmente a los niños. De acuerdo con estadísticas gubernamentales, el 60% de los niños de entre uno a catorce años son víctimas de diversas acciones de violencia que lesionan su integridad y en la mayoría de los casos son los propios padres quienes vulneran su integridad física y emocional. El número de denuncias recibidas por maltrato infantil entre 1995 y 2007, pasó de 15,391 a 43,986 (INEGI 2010). Por otro lado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), señalan que en México el DIF atendió por maltrato a 68,444 menores.

En cuanto a la distribución porcentual de las denuncias comprobadas por el tipo de maltrato a los infantes, los datos obtenidos muestran al maltrato físico como el más frecuente (37.6%), seguido por la omisión en su cuidado (26.8%) y el maltrato emocional (26.6%) (INEGI, 2010). La omisión en el cuidado se divide en ocho subcategorías: descuido en la salud, en la supervisión, en la custodia, expulsión del hogar, alimentación, higiene personal, higiene del hogar y educación. Este descuido se distingue de la situación de pobreza en la que estas omisiones ocurren porque la familia no tiene acceso a servicios básicos de salud, higiene, agua, etc. Asimismo, es un maltrato que no implica un contacto físico inapropiado entre el niño o niña y quienes lo cuidan, pero que probablemente es una mayor amenaza social que el maltrato activo (Garbarino y Eckenrode, 1999).

Las consecuencias de la violencia intrafamiliar no solo se reflejan en el desempeño escolar del niño sino en su calidad de vida en general, así se han reportado deficiencias nutricionales (Silva, Assis, Hasselmann, Dos Santos, Pinto, y Rodrigues, 2012), de conducta (Remache y Remache, 2011; Ziv, 2012) y cognitivas (Romero, García y Martínez, 2013; Shakoory y Chalmers, 1991) entre otras.

Respecto a su personalidad se ha descrito que los niños víctimas de abuso o abandono frecuentemente no forman nexos afectivos, lo que se manifiesta como una dificultad constante para

establecer relaciones con las personas en general (Morrison, Frank, Holland, y Kates, 1999), además presentan cuadros depresivos, de ansiedad y baja autoestima (Carter, Kay, George y King, 2003).

Un factor que destaca entre los niños víctimas de violencia es el grupo de edad, se sabe que los niños más agredidos son aquellos entre 6-12 años de edad (40.1%), en cambio solo el 12.1% de niños de 3-5 años son violentados y un 18.7% de los menores atendidos son de 0-3 años (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2005).

Reconociendo que son los niños que cursan el nivel primario quienes presentan el mayor porcentaje de maltrato infantil y sabiendo, como señalan Coello (2010) que el maltrato constante puede provocar dificultades psicológicas como alteraciones en la concentración, actividad intelectual y fallas en la entrega de tareas asignadas, se hace necesario analizar cómo la experiencia de violencia influye en aspectos específicos de su desempeño escolar.

En este trabajo en particular se investigó el desempeño de niños víctimas de violencia en tareas de lectura y escritura cuyos resultados permitieron generar estrategias específicas de intervención en niños refugiados por causa de violencia física intrafamiliar que cursan el nivel primario.

Metodología

Para determinar si existen diferencias significativas entre el desempeño en la prueba de lectoescritura en niños refugiados por causa de violencia y niños sin reporte de maltrato se realizó un estudio exploratorio y transversal.

Sujetos

El muestreo fue de tipo no probabilístico por cuota en el que participaron cincuenta niños, veinticinco de ellos se encontraban internados en una institución para menores referidos por la Procuraduría de la Defensa del Menor la Mujer y la Familia, que en su mayoría fueron retirados de su hogar parental para protegerlos del maltrato intrafamiliar y la negligencia. Los otros veinticinco niños conformaron el grupo control, es decir, niños de la misma edad y sexo pero que vivían en familias sin reportes de maltrato físico.

Instrumento

La evaluación de los factores neuropsicológicos de la lectoescritura se realizó con la prueba 7, subtests 13 a 15 de la Batería de Diagnóstico Neuropsicológico Infantil (DNI) de Luria. Este instrumento se aplica a niños entre siete y diez años que cuenta con una fiabilidad de 0.801 (Manga y Ramos, 1991).

Subtest 13. Análisis y síntesis fonéticos de palabras

Pretende conocer como el niño va aislando los componentes acústicos de las palabras habladas, conservando su orden en la secuencia e integrando elementos en unidades mayores con y sin significado.

Subtest 14. Escritura

Evalúa las propiedades funcionales de lenguaje escrito, el análisis de la composición fonética del habla, es decir, la audición fonética y la articulación, la recodificación de fonemas en grafemas y, la organización motora para realizar cada elemento gráfico.

Subtest 15. Lectura

El sistema funcional de la lectura hace intervenir componentes como el análisis y síntesis fonéticos de letras y a su unión en silabas recodificando los valores de los grafemas individuales para dar paso posteriormente al reconocimiento visual de palabras.

Análisis de los datos

Los resultados obtenidos fueron analizados utilizando con el paquete estadístico Prism 5 para Macintosh (GraphPad Software Inc., San Diego, USA). Se aplicó una prueba de Shapiro-Wilk para determinar la normalidad de la distribución de los datos obtenidos, posteriormente se utilizó una U de Mann Whitney para establecer las diferencias entre las ejecuciones de cada grupo.

Resultados

Se comparó el nivel de desarrollo de lectura, escritura y análisis fonético en niños institucionalizados y en un grupo control para explorar si existía una diferencia significativa entre ellos.

En el análisis fonético se observó que el grupo control tuvieron puntuaciones más altas, esto quiere decir, que los niños aíslan los componentes acústicos de las palabras habladas, conservando su orden en la secuencia e integrando elementos en unidades mayores con y sin significado. La figura 1 muestra las diferencias en el puntaje obtenido entre el grupo de niños violentados (44.96 ± 11.07) y el grupo control (55.24 ± 6.23) en el análisis fonético. Se observa un puntaje significativamente mayor en los niños del grupo control ($U=153.0, P<0.05$).

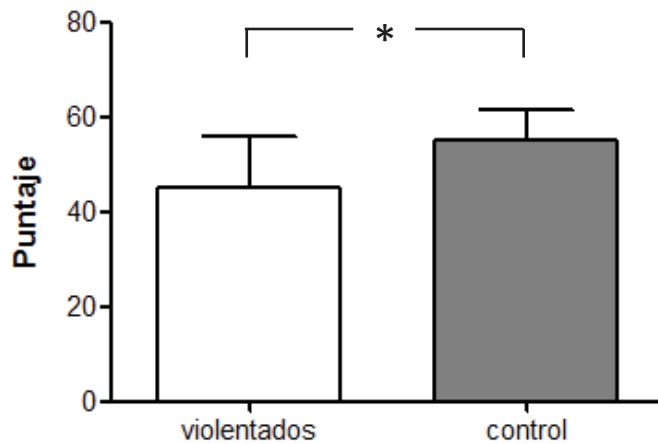


Figura 1. Puntaje obtenido en el análisis fonético por niños que sufrieron violencia y niños del grupo control. Las líneas ilustran la media y el error estándar de cada grupo.

Pueden observarse diferencias en las ejecuciones de niños de ambos grupos (figura 2)

En el área de la escritura (figura 3), los niños víctimas de violencias tuvieron menor puntaje que el grupo control (38.04 ± 9.6) quienes mostraron un mejor análisis de la composición fonética del habla,

audición fonética y articulación (52.4 ± 3.9), menos errores en la recodificación de fonemas en grafemas y en la organización motora para realizar cada elemento gráfico ($U=45.50, P<0.05$)

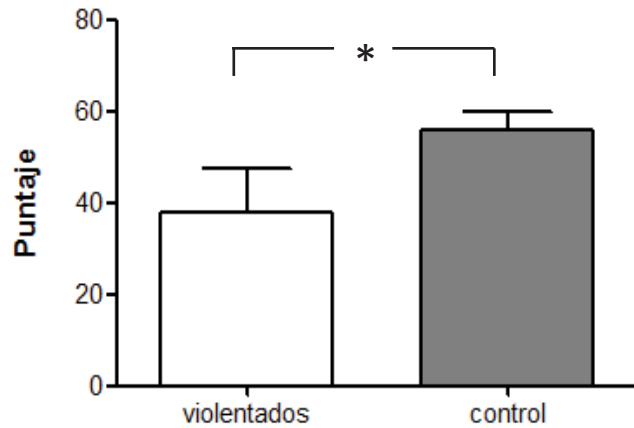


Figura 2. Puntaje obtenido en la escritura de los niños que sufrieron violencia y niños del grupo control. Las líneas ilustran la media y el error estándar de cada grupo.

En las tareas de lectura los niños violentados presentaron más fallas en el análisis y síntesis fonéticos de letras y no reconocieron los grafemas individuales para dar paso al reconocimiento visual de palabras su puntaje fue más bajo (40.60 ± 14.98) que el de niños control (57 ± 5.94). Al hacer el análisis estadístico se mostró que esta diferencia era significativa ($U=120.0, P<0.05$).

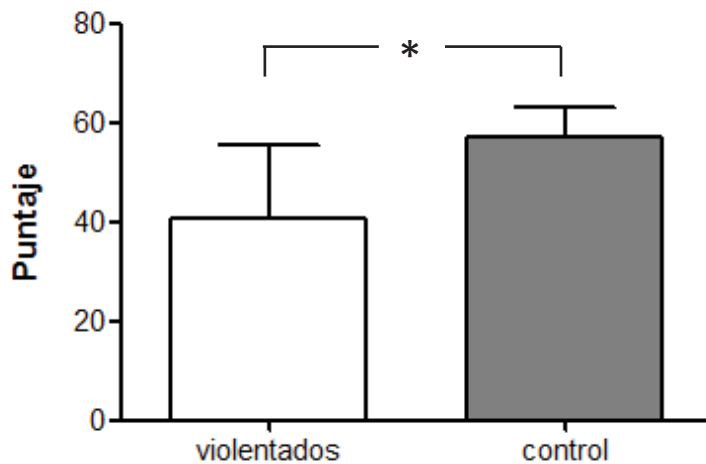


Figura 3. Puntaje obtenido en el análisis fonético por niños que sufrieron violencia y niños del grupo control. Las líneas ilustran la media y el error estándar de cada grupo.

Conclusiones

Los niños que fueron extraídos de su hogar e ingresados a una Institución para salvaguardarlos de violencia intrafamiliar tienen menor desempeño analizando los componentes acústicos de las palabras que los niños del grupo control.

Sus fallas residen tanto en la audición fonética como en la articulación de fonemas y en su conversión a grafemas lo que se manifestó como errores graves al escribir palabras aun cuando no tuvieron dificultades para la organización motora al realizar cada elemento gráfico (letra).

El sistema funcional de la lectura hace intervenir componentes como el análisis y síntesis fonéticos de letras y a su unión en silabas recodificando los valores de los grafemas individuales para dar paso posteriormente al reconocimiento visual de palabras. Es necesario que los programas de educación que se impartan a estos niños en particular atiendan no solo los aspectos afectivo-emocionales sin que dediquen un espacio para la realización de tareas destinadas a mejorar el funcionamiento de los factores claves en la lectoescritura: análisis y síntesis de los sonidos del lenguaje (oído fonemático) y realización armónica de movimientos del aparato fonoarticulador (melodía cinética).

Bibliografía

- Akhutina, T.V. (1997). Neuropsicología de las diferencias individuales en niños como base para la utilización de los métodos neuropsicológicos en la escuela. *Escuela de la salud*, 4: 9-17.
- Ardila A., Ostrosky, F., Canseco E., Quintanar L., Navarro E. y Meneses S. (1985) Sociocultural effects in neuropsychological assesment. *Int J of neurosci*, 27: 53-66.
- Carter, L., Kay, S.J., George, J.L. y King, P. (2003). Treating children exposed to domestic violence. *Journal of Emotional Abuse*. 3 (3/4), 183-202.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2005). *Violencia y maltrato a menores en México*. Reporte Temático no. 1. México: CESOP.
- Coello, M.L. (2010). *Incidencia de la violencia intrafamiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela fiscal "Nueve de Octubre"* (Doctoral dissertation) Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- De Bellis, M. D., Spratt, E. G. y Hooper, S. R. (2011). Neurodevelopmental biology associated with childhood sexual abuse. *Journal of child sexual abuse*, 20 (5), 548-87.
- Garbarino, J. y Eckenrode, J. (1999). *Por qué las familias abusan de sus hijos. Enfoque ecológico sobre el maltrato de niños y adolescentes*. Barcelona: Granica.
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010. Cuestionario básico. Consulta interactiva de datos*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Luria, A.R. (1978). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Manga, D., y Ramos, F. (1991). *Neuropsicología de la edad escolar: Aplicaciones de la teoría de AR Luria a niños a través de la batería Luria-DNI*. Madrid: Visor.
- Morrison, J.A., Frank, S.J., Holland, C.C., y Kates, W.R. (1999). *Emotional development and disorders in young children in the child welfare system*. En Silver, J. Amster, B. y Haecker, T. (eds.), *Young children and foster care: A guide for Professionals*. Baltimore: MD: Paul H. Brookes.
- OCDE (2009) *Report Card n°6: Pobreza Infantil en Países Ricos*. Organization for Economic Co-operation and Development.

Integración Académica en Psicología
Volumen 1. Número 3. 2013. ISSN: 2007-5588

- Quintanar, L., Lázaro, E. y Solovieva Y., (2002). Evaluación neuropsicológica de escolares rurales y urbanos desde la aproximación a Luria. *Revista española de neuropsicología*, 4(2), 217-235.
- Remache, N. B., y Remache, C. A. (2011). Violencia intrafamiliar y el rendimiento escolar de los niños y niñas del segundo año de educación básica en los paralelos A y B de la escuela "José Ignacio Guzmán". *Revista de la Universidad Estatal de Bolívar*, 1-134.
- Romero, M. A., García, R., Ortega, N. A., y Martínez, J. P. (2013). Influencia del maltrato infantil en el rendimiento escolar. *Revista científico electrónica de psicología*, 7, 1-20.
- Shakoor, B. H. y Chalmers, D. (1991). Co-victimization of African-American children who witness violence: effects on cognitive, emotional, and behavioral development. *J Nat Med Assoc*, 83(3): 233-238.
- Silva, R., Assis, A., Hasselmann, M., dos Santos, L., Pinto, E. y Rodrigues, L., (2012). Influence of domestic violence on the association between malnutrition and low cognitive development. *J Pediatr*, 88(2):149-54.
- Solovieva, Y. y Quintanar L. (2000) *Esquema de evaluación neuropsicológica infantil breve*. México: BUAP.
- Solovieva, Y. y Quintanar L. (2007) *Principios y estrategias para la evaluación neuropsicológica infantil*. En: Escotto, E. Pérez, M. y Sánchez, N. (Comps.) *Lingüística, neuropsicología y neurociencias ante los trastornos del desarrollo infantil*. México: UNAM.
- Vygotsky, L.S. (1996) *Obras Escogidas*, t. IV. Madrid: Visor.
- Ziv, Y. (2012). Exposure to violence, social information processing, and problem behavior in preschool children. *Aggress Behav*, 38(6):429-441.

Los autores

Annia Almeyda Vázquez

annia@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Maestra en Psicología Educativa. Profesora de Metodología de la Investigación en Psicología. Coordinadora del equipo de trabajo educativo. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Sonia Natalia Cogollo Ospina

sonata_cog@yahoo.com

Psicóloga. Magíster en Literatura Colombiana. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Docente de cátedra Universidad de Antioquia.

Cleber Lizardo de Assis

kebelassis@yahoo.com.br

Mestre em Psicologia/PUCMG-Brasil; Doutorando em Psicologia/USAL-Argentina; Docente do curso de Psicologia da UNESCO/RO-Brasil. Ex integrante do Fórum Mineiro de Direitos Humanos e do Comitê Mineiro de Educação em Direitos Humanos, Brasil. Pesquisador-coordenado do Grupo de Pesquisa Estudos Psicossociais Regionais com pesquisas nas linhas de Violência e Gênero, Saúde Mental Coletiva.

Nicolasa María Durán Palacio

nimadupa@gmail.com

Psicóloga. Magíster en Psicología Clínica. Universidad de San Buenaventura. Medellín, Colombia. Docente Universidad Católica de Oriente.

María Enriqueta Figueroa Rubio

Candidata a Doctora y Maestra en Antropología Física por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM. Profesora de Asignatura "B" definitiva de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM en las áreas de Metodología y Clínica. Tesis doctoral en proceso Salud autopercibida, autocuidado y proyecto de vida en jóvenes universitarios del sur de la ciudad de México.

quetafi@yahoo.com.mx

María Esther Flores Sosa

mariaesther.flores@upaep.mx

Docente de la Facultad de Psicología UPAEP. Directora del CEAP. Maestra en Psicología Clínica, UNAM.

Alejandro David González López

alejandros@tesla.cujae.edu.cu

Licenciado en Psicología. Máster en Educación Superior, Profesor Instructor Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" (CUJAE). Dirección de Extensión Universitaria.

Ricardo Amir Herrera García

ricardo@cim.sld.cu

Licenciado en Psicología. Máster en Educación Superior. Jefe Departamento Salud Organizacional y Gestión Medio Ambiental (SOGMA). Centro Inmunología Molecular (CIM).

Ana Cecilia Morquecho

ceciliamorquecho@cuci.udg.mx

Licenciada en Psicología, Maestra en Ciencias Sociales y Doctora en Cooperación e intervención Social. Profesor titular de la Licenciatura en psicología y Jefa del Departamento de Comunicación y del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

William Naranjo Fundora

nlueges@infomed.sld.cu

Licenciado en Psicología. Máster en Psicología Clínica. Instructor Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Unidad de Desarrollo Científico-Tecnológico CEDRO.

Andrea Olmos Roa

andreaolmos@gmail.com

Doctora en Comunicación Cultura y Educación por la Universidad de Salamanca, España; Maestra en Psicología Educativa y Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Carrera Titular B, T.C; Docente y tutora del posgrado de Psicología de la UNAM FES Zaragoza y en Pedagogía (maestría y doctorado) UNAM- FES Aragón UNAM. Responsable Proyecto (PE300310) Adolescencia, Identidad y Narrativa. Temas emergentes en desarrollo y educación en la formación profesional del psicólogo y del pedagogo.

Verónica Reyes Meza

veronica.reyes@upaep.mx

Docente de la Facultad de Psicología, UPAEP; Doctora en Neuroetología, UV. Maestra en Neuropsicología, BUAP.

Claudia Graciela Torcomian.

ctorcomian@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Licenciada en Psicología. Especialista en Psicología Educativa. Doctoranda en estudios sociales en América Latina con mención en Educación.

Dalia Virgíli Pino

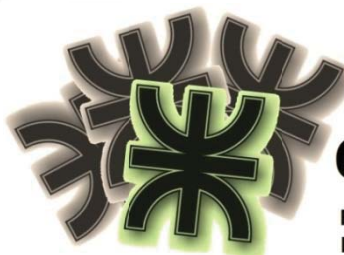
dalia@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Maestra en Psicología Educativa. Profesora de Metodología de la Investigación en Psicología. Coordinadora del equipo de trabajo educativo. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Lorenzo Rafael Vizcarra Guerrero

rafaelvizcarra@cuci.udg.mx

Licenciado en Psicología, Maestro en Ciencias Sociales y Candidato a Doctor en Cooperación e Intervención Social. Profesor titular de la Licenciatura en psicología del Departamento de Comunicación y Psicología y Coordinador de Planeación del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.