# Integración Académica en Psicología.

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

**Volumen 1. Número 1. Enero – Abril 2013.**

# 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 1, Enero - Abril 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).

**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
**Correctora:** Vivian Lechuga

**Consejo Editorial:**

David Alonso 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)

**Comité Científico Editorial:**

Yenny Aguilera (Paraguay)
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)
Cecilia Bastidas (Ecuador)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (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)
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 Vírseda (México)
Laura Zárate (México)
Bárbara Zas (Cuba)

# Contenido

## Editorial

**Manuel Calviño**
**Director**

## Reflexiones desde América Latina

**CONSTITUCIÓN DE IDENTIDAD, CONSTITUCIÓN DE HUMANIDAD DESDE NUESTRA AMÉRICA. . . . . 5**
**Yamandú Acosta**
**Universidad de la República, Montevideo, Uruguay**

**LA PSICOLOGÍA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA MULTIPARADIGMÁTICA: PLANTEAMIENTOS PRELIMINARES PARA FUNDAMENTAR UN PROGRAMA EDUCATIVO PROFESIONAL. . . . . .22**
**Javier Peña Sánchez**
**Fundación Universitaria "Los Libertadores". Colombia**

**UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. . . . . 37**
**Víctor Hugo Martel Vidal**
**Academia Peruana de Psicología. Perú**

## Propuestas en formación y enseñanza

**LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN AMÉRICA LATINA.**
**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO PARADIGMA. . . . . 48**
**Horacio Maldonado**
**Argentina**

**LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA CUBANA. . . . . 55**
**Roberto Corral Ruso**
**Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba**

**FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL PSICÓLOGO: ARTICULACIÓN CON EL EJERCICIO PROFESIONAL. . . . . 61**
**Silvia M. de la Cruz**
**Argentina**

**IDENTIDAD Y FORMACIÓN PROFESIONAL**
**DEL JOVEN UNIVERSITARIO: UNA APROXIMACIÓN NARRATIVA . . . . . .. . . . . 66**
**María Enriqueta Figueroa Rubio**
**Andrea Olmos Roa**
**Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México**

## Experiencias prácticas y aplicadas

**LA SUPERVISIÓN PSICOLÓGICA: GESTIONANDO LA CALIDAD DE LAS RELACIONES PROFESIONALES DE AYUDA PSICOLÓGICA. . . . . 72**
**Bárbara Zas Ros**
**Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba**

**TECNOLOGÍA DEL AMOR: CONCEPTOS Y DINÁMICAS VIVENCIALES PARA LA FORMACIÓN DEL SENTIMIENTO AMOROSO. . . . . 82**
**Marco Eduardo Murueta**
**Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI). México**

**Los autores . . . . . .. . . . . 96**

# Editorial

Asistimos al nacimiento de *Integración Académica en Psicología.* Hija legítima y heredera conceptual de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología. Nacida a su vez de la vocación latinoamericanista de psicólogas y psicólogos de este continente, que reunidos en Cajamarca, Perú, en el 2011, expresaron el deseo de miles de colegas más, y decidieron fundar un espacio para que la formación en Psicología con compromiso social, con enfoque latinoamericano, fuera cada vez menos una quimera, y se convierta en la realidad que nuestros pueblos demandan.

Como se señala en la Carta Magna de ALFEPSI, la "Declaración de Cajamarca":

> *Consideramos necesario que la formación de los psicólogos latinoamericanos se oriente a la creación de conceptos, metodologías y técnicas originales que den respuesta a necesidades prioritarias y estratégicas, con una actitud de intercambio y aprendizaje recíproco con las que hayan generado psicólogos de todo el planeta.*
>
> *La formación y la enseñanza de la psicología debe generar psicólogas y psicólogos capacitados para el diálogo científico y profesional entre los diversos enfoques, evitando el dogmatismo, mediante el aprendizaje cooperativo y creador, sustentado éticamente: de tal manera que se aproveche y potencie el trabajo de docentes y estudiantes para beneficio de quienes reciben los servicios psicológicos y del crecimiento científico y profesional de la psicología latinoamericana*.

El Primer Congreso de ALFEPSI, celebrado en Ciudad Panamá, con el excelente auspicio de la Universidad Latina, entre el 3 y el 5 de octubre de 2012, marcó la preparación de este primer número de la revista. De una parte la Asamblea de la Asociación, celebrada en el marco del Congreso, reveló una vez más la importancia de reconocer y entender el contexto latinoamericano, su historia y su situación actual para poder trazar rumbos teóricos, éticos y prácticos en la construcción de los procesos de formación y enseñanza de la Psicología.

De otra parte, se presentaron trabajos de muy alta calidad y es propósito de nuestra revista, que sean ampliamente difundidos. De hecho la mayor parte de los trabajos que integran esté primer número, fueron presentados como contribuciones en el Congreso. En próximos números seguirán apareciendo otros que no deben quedar solo en las memorias (con todo el significado que esto tiene hoy) de los participantes.

*Integración Académica en Psicología* hace su debut en un momento interesante para las publicaciones periódicas. La creación y multiplicación del universo web trae aparejado, entre otros fenómenos, el de la expansión de los medios expresivos públicos y de gran acceso. Las dificultades materiales, económicas, de sustentabilidad, que ayer resultaron impedimentos para el nacimiento de muchas revistas profesionales y científicas, o que causaron su desaparición, se desdibujan y minimizan casi hasta desaparecer con la llegada de la red de redes, los blogs, las páginas web, y todo lo que allí se teje en materia de publicación (sería quizás más acertado decir visualización). Hoy no representa una gran dificultad para una institución, de cualquier tipo, tener una publicación periódica con amplia capacidad de impacto.

Pero, los círculos de poder, lejos de cruzarse de brazo, han lanzado su red para cazar incautos, sobre todo los enamorados de la idea de llegar a ser como "los desarrollados", entrar a los "círculos de elite". Y no nos referimos solamente a los predios presididos por las ganancias económicas. No se trata solo de los que concentran las riquezas y quieren concentrarlas más. Se trata, sobre todo, de los que concentran el poder y quieren concentrarlo más. De los que se han posicionado en el lugar perverso de

dictaminar lo que sí y lo que no; lo que es científico, y lo que no lo es; lo que tiene calidad y excelencia, y lo que no. Hablo del "delirio de ISIS", de las indexaciones sustentadas en que muchos tengan que dejar de expresarse como se expresan, dejar de escribir como escriben, dejar de ser, a la postre, lo que son, para poder entrar en el mundo de lo reconocido institucionalmente (con todos los premios que esto significa). Revistas de impacto, que coinciden con aquellas que defienden, o más bien imponen, una psicología que nada o muy poco tiene que ver con la que necesitan los hombres y mujeres de América Latina.

Cuidado. Para nada se trata de negar la importancia del rigor, de la calidad, del profesionalismo y la cientificidad. Justamente de lo que se trata es de darle su verdadero sentido, su valor y significado asociado a lo que Brecht sentenciaba como el verdadero fin último de toda ciencia (que se respete – agregaríamos): "*la eliminación de la miseria humana*". ALFEPSI quiere ir a buscar la cientificidad y profesionalismo comprometidos con la lucha contra la miseria, contra la injusticia, los antivalores contenidos y producidos por las desigualdades, las exclusiones, el ejercicio del poder destructivo. *Integración Académica en Psicología* forma parte de su avanzada.

Aquí tendrán espacio para el diálogo las diferentes formas de pensar, de hacer y de decir. Un continente tan rico en sus formas narrativas, no puede ser limitado a una sola, por demás nacida desde circunstancias objetivas y subjetivas bien distintas a las de nuestra región. No se trata de mejor o peor, de buenas o malas. Son narrativas distintas, adecuadas a sus contenidos, a sus actores, y a sus propósitos. Otra cientificidad está pujando por nacer en América Latina. *Integración Académica en Psicología* quiere ser su portavoz.

Estamos comenzando. Tenemos con nosotros una corta historia y un largo pasado. Un pasado histórico en el que lo mejor del pensamiento latinoamericano se revela constantemente en su asociación a las luchas por la independencia, la identidad, el derecho a hacer nuestra América Latina, en lo político, en lo cultural, en lo social, en lo ético. También en lo científico, en lo profesional.

Ahora queda que todos asumamos el compromiso de comunicarnos nuestras experiencias, nuestras reflexiones, de poner al alcance de todos los saberes y saberes hacer que producimos desde la diversidad de nuestros contextos, y desde la unidad de nuestros compromisos con América Latina, con el crecimiento de una Psicología hecha para, con y desde América Latina.

*Integración Académica en Psicología* acaba de abrir sus puertas.

Que no falte nadie a la cita.

Aquí los esperamos.

Manuel Calviño
Director

# CONSTITUCIÓN DE IDENTIDAD, CONSTITUCIÓN DE HUMANIDAD DESDE NUESTRA AMÉRICA

**Yamandú Acosta**
Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

**Resumen**
En el presente escrito, el autor se propone reflexionar sobre la constitución de la identidad en sus relaciones con la constitución de la humanidad desde Nuestra América. Se supone que dichos procesos son conflictivos y nunca acabados, como los procesos mismos de conformación de la humanidad, cuya relación se estima igualmente conflictiva así como inevitable. Nuestra América, como *locus* de constitución de identidad y humanidad tiene una doble dimensión tópica y utópica, que implica la referencia a un "nosotros". Un "nosotros" tópico en proceso de constitución que es heterogéneo, diverso, conflictivo e inequitativo que encuentra en un "nosotros" utópico heterogéneo, diverso, conflictivo pero profundamente igualitario y fraterno el referente trascendental o idea crítico-reguladora para transformar el "nosotros" vigente y superar sus inequidades en la perspectiva de una constitución de identidad, la de "nosotros" los "nuestroamericanos" que sea un aporte a la humanidad desde y para nosotros, y también para los otros, los de la otra América y demás identidades geo-histórico-culturales del mundo, inclusión de la diversidad que es condición para la universalidad de lo humano.
Palabras clave: identidad, humanidad, psicología, América Latina.

**Abstract**
In this paper, the author aims to reflect on the constitution of identity in their relations with the constitution of humanity from our America. It is assumed that the processes of identity formation are conflicting and never finished, as the very processes of constituting humanity, whose relationship is troubled and also considers inevitable. Our America, as a locus of identity formation and humanity has two dimensions topical and utopian, involving the reference to a "we". A "we" being set up topic that is heterogeneous, diverse, conflicted and deeply unfair that in a "we" utopian heterogeneous, diverse, controversial but deeply egalitarian and fraternal the referent transcendental-critical regulatory or idea to transform the "we" force and overcome inequities in the perspective of a constitution of identity," us the "nuestroamericanos" which is a contribution to the creation of mankind from and for us and for the others, those of the other States and other identities geo-cultural history of the world, including the diversity that is set for the establishment of the universality of the human.
Keywords: identity, humanity, psychology, Latin America.

## Introducción

La Unión Latinoamericana de Psicología (ULAPSI) ha convocado a debatir en torno a "La identidad latinoamericana de la psicología" y el presidente del comité organizador del V Congreso de dicha unión, el profesor psicólogo Carlos Lesino, con quien me une una larga amistad que el tiempo no ha hecho sino fortalecer, en conocimiento de mi también larga dedicación a la filosofía latinoamericana, me ha distinguido invitándome a exponer en la jornada de cierre de la actividad convocada –lo que agradezco tanto en su carácter de señal de amistad como de reconocimiento a mi trayectoria de investigación y reflexión– poniéndome frente al desafío de aportar una exposición que pueda ser pertinente al eje problemático de referencia de las exposiciones y debates de los tres días transcurridos.

La ubicación en la instancia de clausura del evento de un expositor que tiene en la filosofía su matriz disciplinaria de origen –aunque desde ella se haya abierto cada vez más a la multidisciplina, la interdisciplina, la transdisciplina y en definitiva, la indisciplina–, podría tal vez responder a la lectura hegeliana del lugar de la filosofía que se ofrece en el prefacio a la *Filosofía del Derecho* fechado en Berlín el 25 de junio de 1820, en el que se enuncia "Cuando la filosofía pinta el claroscuro, ya un aspecto de la vida ha envejecido y en la penumbra no se la puede rejuvenecer, sino solo reconocer: el búho de Minerva inicia su vuelo al caer el crepúsculo"( Hegel, 1968, p.37) .

No obstante, se trata en este caso de la filosofía latinoamericana, que en relación a Hegel, más allá de él y contra él, se constituye como un "filosofar matutino o auroral (que), … confiere al sujeto una participación creadora y transformadora, en cuanto que la filosofía no es ejercida como una función justificatoria de un pasado, sino de denuncia de un presente y anuncio de un futuro, abiertos a la alteridad como factor de real presencia dentro del proceso histórico de las relaciones humanas"(Roig, 1981, p. 15).

A través de la exposición en que comenzamos a introducirnos, se procura acompañar la iniciativa de la construcción de la identidad latinoamericana de la psicología. Esta, pienso, supone de modo propio desde América Latina, denuncia de este presente y anuncio de un futuro "abiertos a la alteridad como factor de real presencia dentro del proceso histórico de las relaciones humanas" , orientación de sentido teórico-práctico-estratégico-táctico sobre la que se ha venido muy probablemente debatiendo, que resignifica esta clausura en apertura hacia el horizonte de lo que debe ser porque puede ser y es valioso que sea en lo que a la identidad de la psicología en América Latina se refiere.

Ese pretendido acompañamiento consistirá en reflexionar sobre la constitución de la identidad en sus relaciones con la constitución de la humanidad desde Nuestra América.

Se suponen conflictivos y nunca acabados los procesos de constitución de identidad y por cierto los de constitución de humanidad, cuya relación se estima igualmente conflictiva así como inevitable. Parafraseando a Kant nos permitimos postular: constitución de humanidad sin constitución de identidad es ciega y constitución de identidad sin constitución de humanidad es vacía.[1]

La constitución de identidad es una mediación histórica –también psicológica– para la constitución de la humanidad desde que la posibilidad de ello no está dada de manera directa sino a través de diversas mediaciones. Más aún, lejos de haber ingresado en la historia humana en el marco de la sociedad hoy globalmente existente, se ha argumentado que nos encontraríamos tal vez apenas en "la prehistoria de la sociedad humana".[2]

Nuestra América, como *locus* de constitución de identidad y humanidad tiene una doble dimensión *tópica* y *utópica* que en "Nuestra América" de José Martí de 1891 encuentra un fundamental

[1] En la "Lógica Trascendental", bajo el título "De la lógica en general", Kant expresa: "Pensamientos sin contenido son vacíos; intuiciones sin conceptos son ciegas" (I. Kant, *Crítica de la razón pura*, Losada, 5ª. edición, Buenos Aires, 1967, t. I, p. 202.

[2] Carlos Marx, en el "Prólogo de la *Contribución a la Crítica de la economía Política"*, en C. Marx y F. Engels *Obras Escogidas en dos tomos*, Editorial Progreso, Moscú, 1955, t. I, señala: "Pero las fuerzas productivas que se desarrollan en el seno de la sociedad burguesa brindan, al mismo tiempo, las condiciones materiales para la solución de este antagonismo. Con esta formación social se cierra, por tanto, la prehistoria de la sociedad humana" (pp. 241-242).

referente discursivo en relación al cual potenciar la función utópica del discurso que al hacer a la constitución de "sujetividad",[3] lo hace a la de la identidad y a la de la humanidad.

**Nuestra América como *locus* de constitución de identidad y de humanidad**

Usar la expresión "nuestra América" para referirnos a la región geo-histórico-cultural que habitualmente llamamos América Latina o Latinoamérica, no obstante presentar algunos inconvenientes, presenta en comparación algunas ventajas.

Sin intencionalidad de hacerlo, "Latinoamérica" o "América Latina" que continúan teniendo valor de convocatoria en términos de unidad e integración hacia el interior de esta América y de correspondiente separación de la otra América, la del norte, la América sajona; implican en términos de construcción de identidad, y por tanto de humanidad, la invisibilización de lo indoamericano y lo afroamericano, componentes centrales de la identidad y la humanidad en esta América.

Por su parte, "nuestra América" implica la referencia a un "nosotros". Un "nosotros" tópico en proceso de constitución que es heterogéneo, diverso, conflictivo e inequitativo que encuentra en un "nosotros" utópico heterogéneo, diverso, conflictivo pero profundamente igualitario y fraterno el referente trascendental o idea crítico-reguladora para transformar el "nosotros" vigente y superar sus inequidades en la perspectiva de una constitución de identidad, la de "nosotros" los "nuestroamericanos" que sea un aporte a la humanidad desde y para nosotros, y también para los otros, los de la otra América y demás identidades geo-histórico-culturales del mundo, inclusión de la diversidad que es condición para la universalidad de lo humano.

Como adelantamos en nuestra introducción a esta exposición, "Nuestra América" de José Martí, de cuya primera publicación en *La Revista Ilustrada* de Nueva York el 1 de enero de 1891 –simbólica y paradójicamente en la otra América– se cumplieron en 2011, ciento veinte años, aporta de un modo sustantivo, válido y vigente desde el punto de vista analítico-crítico-normativo a esta conflictiva y nunca acabada constitución de identidad y de humanidad, por lo que las orientaciones que en ella aparecen estarán presentes en nuestro actual desarrollo, aunque declinaremos de la tentación de reflexionar una vez más[4] sobre ese texto-manifiesto filosófico, cultural y político que como clásico es relevante interlocutor del presente.

**La identidad latinoamericana de la psicología: entre el Nuevo Mundo y Nuestra América**

Sin temor a equivocarme puedo decir que el de la "identidad", asunto sobre el que la convocatoria que hoy nos reúne, no es un simple "tema" seleccionado de forma aleatoria entre otros muchos posibles para un congreso de psicología, sino que tiene el rango de "problema", y más estrictamente, de problema filosófico auténtico. Abonando esta tesis, señalaba Mario Sambarino en Morelia, Michoacán, México, en 1975 al reflexionar sobre la función socio-cultural de la filosofía en América

[3] Por "sujetividad" se entiende aquí con Arturo Andrés Roig, la "afirmación del sujeto" a través de la "exigencia fundante" de "ponernos para nosotros y valer sencillamente para nosotros" en que el ejercicio del *a priori* antropológico que funda la constitución del sujeto –que es constitución de identidad– consiste.

[4] Entre 2001, en que se cumplían los ciento diez años de publicación del ensayo de Martí, y 2011, en que se cumplieron los ciento veinte años de ese hecho, hemos escrito, presentado en distintos foros y eventualmente publicado una serie de textos que hemos reunido en el libro "Reflexiones desde 'Nuestra América'. Estudios latinoamericanos de filosofía de la práctica e historia de las ideas", de próxima publicación.

Latina: "un problema filosófico es auténtico cuando se encuentra situado en relación con la problemática radical de una configuración socio-cultural" (Sambarino, 1976, pp. 171-172).

El de la "identidad" es un problema filosófico auténtico en tanto se encuentra situado en relación con la problemática radical de nuestra configuración socio-cultural "nuestroamericana", así como por inclusión lo es el de la identidad de la psicología por lo que implica epistemológicamente en los fundamentos de la propia disciplina y en sus proyecciones prácticas a la constitución de la conflictiva y nunca acabada constitución de aquella identidad de la que forma parte, al aportar, sea a la constitución de identidades, sea a la constitución de identificaciones inerciales que usurpan el lugar de las identidades auténticas.

Para la elucidación del problema de "la identidad latinoamericana de la psicología" entiendo como válida y vigente la hipótesis con la que el filósofo chileno José Santos-Herceg en su magnífico libro *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía* (Santos-Herceg, 2010), organiza su estudio crítico de la filosofía en América Latina, discerniendo entre "Filosofía en el Nuevo Mundo" y "Filosofar en Nuestra América" para concluir en la perspectiva de la "Filosofía en *La Tempestad*".

La pregunta a la que el libro de José Santos responde es a la de la identidad latinoamericana de la filosofía. Para ello procedió desde la elucidación del lugar de la filosofía al sujeto de esta para retornar del sujeto al lugar. En cuanto al lugar, "América Latina", encontró que compiten una multitud de representaciones, entre ellas, las del "Nuevo Mundo" y de "Nuestra América" le parecieron las más "extremas" y "antagónicas", entendiendo que "al comenzar con la exacerbación de las diferencias se pondría más en evidencia la hipótesis: una cosa es la filosofía en el Nuevo Mundo y otra muy diferente la filosofía de Nuestra América" (Santos-Herceg, 2010, p. 264).

En efecto:

"América Latina en tanto que Nuevo Mundo es un lugar que fue soñado, luego inventado, invadido, conquistado, dominado y colonizado, por los españoles primero, pero por otros después de ellos. América Latina en tanto que Nuestra América es, por su parte una tierra desconocida, llagada por el sufrimiento y la muerte; es el sueño de la unidad pero sobre todo es reacción al dolor, resistencia a la dominación, lucha por la autonomía y la independencia. Diferentes representaciones de América Latina: dos lugares en uno" (ídem).

Estas diferentes representaciones desde las cuales se desarrolla el pensamiento filosófico motivan identidades contrapuestas de la filosofía en América Latina:

"La que surge en el Nuevo Mundo, en tanto que se trata de un lugar conquistado, dominado y colonizado, es una reflexión colonizadora, por una parte, y colonizada por otra. Aquella que nace en Nuestra América, por el contrario en tanto que aparece en el lugar de la amenaza y el dolor, pero también de la resistencia y sueño de liberación, es una reflexión que busca reaccionar, resistir en vistas de la emancipación: es una filosofía liberadora y que persigue liberarse"(ídem).

¿No será el caso de que la psicología en América Latina se ha desarrollado fundamentalmente en la lógica de la representación del Nuevo Mundo en la cual estaría implicada una identidad colonizada y colonizadora de su ejercicio que la harían funcional a la reproducción de la identidad colonizada y colonizadora de la porción de humanidad a cuya salud procura contribuir?

¿No estaremos justamente posicionándonos de manera crítica frente a esa orientación hasta hoy dominante, procurando para la psicología y sus efectos de realidad sobre la salud de la población a la que el ejercicio de aquella apunta a contribuir una identidad "liberadora y que persigue liberarse"?

¿No estará en juego en este discernimiento el del concepto mismo de salud en su dimensión psicológica tanto individual como social?

Parafraseando a José Santos, pero atendiendo a la identidad latinoamericana de la psicología como problema, nos permitimos sospechar que tal vez no existe "el" modo de ser de la psicología en América Latina, "sino que se pueden distinguir diferentes modalidades de acuerdo con el "lugar" en que" la psicología o –mejor aún– su sujeto se sitúe, esto es de acuerdo con su "lugar de enunciación".

Asumiendo los riesgos de una "simplificación burda" como los que asume José Santos para discernir la efectiva identidad de la filosofía en América Latina, nos permitimos trascendentalizar para el problema de la identidad de la psicología "tres arquetipos de filósofos" que a su juicio "se pueden rastrear con nitidez" y que para nuestra pregunta referiría a tres arquetipos de psicólogos en Latinoamérica.

Esos tres arquetipos de la filosofía, trascendentalizados como arquetipos de la psicología en América Latina, aparecen simbólicamente representados en la figuras de Próspero, Ariel y Calibán a partir de una nueva revisita de *La tempestad* de William Shakespeare, que ha sido ya objeto de diversas revisitas desde América Latina, entre ellas las de José Enrique Rodó en su *Ariel* de 1900, la de Aníbal Ponce en su *Humanismo burgués y humanismo proletario* de 1935 y la de Roberto Fernández Retamar en su *Calibán* de 1971.

En atención a la misma obra de Shakespeare, Próspero de acuerdo a la lectura de José Santos "sirve como arquetipo del filósofo del poder, de la dominación"(ibíd. p. 266), acompañando a la cual serviría para nosotros hoy como arquetipo del psicólogo –y por lo tanto de la psicología– del poder, de la dominación. "El filósofo / Próspero –interpreta Santos– utiliza su saber y sus conocimientos para conseguir el control, para dominar a otros, transformando su conocimiento en magia negra, en un saber que encadena, que limita y coarta". Sería, en clave de la identidad de la psicología en América Latina el arquetipo del psicólogo –y la psicología– del poder, de la dominación.

No obstante, la lectura que de Próspero hace Rodó en su *Ariel* en la que lo coloca desde la percepción de sus discípulos en la condición de "viejo y venerado maestro", recupera el sentido del Próspero del final de la obra de Shakespeare, que como enfatiza Santos "destruye maleficios, arregla los entuertos, libera a Ariel, es una buena metáfora de este otro filósofo occidental –para nosotros ahora *psicólogo occidental*– cuyo objetivo no es la esclavitud sino la emancipación" (ibíd. p.270). Dominación y emancipación estarían entonces en la lógica de constitución y proyección de la acción del psicólogo occidental simbolizado en la figura de Próspero.

El segundo arquetipo está simbolizado en la figura de Ariel. Repasa Santos la elaboración que de él hace José Enrique Rodó en la obra que lleva ese nombre y en donde lo caracteriza diciendo "Ariel es el imperio de la razón y el sentimiento sobre los bajos estímulos de la irracionalidad: es el entusiasmo generoso, el móvil alto y desinteresado en la acción, la espiritualidad de la cultura, la vivacidad de la gracia y la inteligencia, el término ideal a que asciende la selección humana, rectificando en el hombre superior los tenaces vestigios de Calibán" (Santos-Herceg, 2010, p.270).

Luego comenta: "No es ningún secreto que Ariel ha servido de arquetipo del pensador latinoamericano. "Mezcla de esclavo y mercenario", como habría dicho Aníbal Ponce. El filósofo en el Nuevo Mundo, en aquel lugar que ha sido conquistado y dominado, es un pensador colonizado. Aquél pensador que queda atrapado en/por una filosofía colonizada, que lo único que logra hacer es actuar con los designios del maestro" (ibíd. p.272).

Poniendo al psicólogo en el lugar del pensador, Ariel sería el arquetipo del *psicólogo latinoamericano*, "mezcla de esclavo y mercenario" de acuerdo a la caracterización de Ponce, el psicólogo en el Nuevo Mundo, en aquel lugar que ha sido conquistado y dominado, es un psicólogo colonizado. Aquel psicólogo que queda atrapado en/por una psicología colonizada, que lo único que logra es actuar con los designios del maestro. De esta manera Ariel actúa con los designios de Próspero, el psicólogo latinoamericano en el Nuevo Mundo, cumple con los designios del psicólogo occidental en un ejercicio de la psicología en el que cohabitan el sentido de la dominación y el de la liberación.

El lugar del pensador latinoamericano en el preciso registro de "los pensadores de lámparas" a que se refería Martí (Martí, 2010, p. 15) en "Nuestra América" es el "despacho". Allí el pensador latinoamericano se "abstrae del mundo y de sí mismo. A medida que profundiza en sus lecturas, se despersonaliza e ingresa en el *logos* de filosofías ya dichas". … "La universalidad de la filosofía nace allí. El despacho se vuelve una suerte de pasadizo al no-lugar de la filosofía" (Sánchez, 2005, p.273).

¿Cabría la comparación entre el despacho del pensador latinoamericano en el registro de "los pensadores de lámparas" y el consultorio del psicólogo latinoamericano? ¿Podrá ser el consultorio un lugar en que el psicólogo latinoamericano se abstrae del mundo y de sí mismo y a medida en que profundiza en sus lecturas –que son de seres humanos[5] pero por la mediación de lecturas de libros[6]– se despersonaliza e ingresa en el *logos* de psicologías ya dichas? ¿Será el consultorio el lugar en el que nace la universalidad de la psicología? ¿Así como el despacho del filósofo latinoamericano, podrá ser el consultorio del psicólogo del Nuevo Mundo el pasadizo al no lugar de la psicología? Todas estas preguntas se tornan razonables en la verosímil trascendentalización al campo de la psicología de Ariel como arquetipo del psicólogo latinoamericano cuyo lugar de enunciación parece no abandonar del todo el Nuevo Mundo, ni aspirar a situarse del todo desde Nuestra América.

El tercer arquetipo, Calibán, es el que al simbolizar al pensador latinoamericano que definitivamente hace de Nuestra América su lugar de enunciación, podría de acuerdo a nuestra pretensión de analogía hacerlo con el psicólogo latinoamericano como sujeto de una identidad latinoamericana de la psicología en el sentido de psicología "liberadora y que persigue liberarse" como propia de esta, Nuestra América.

Calibán es, como recuerda Roberto Fernández Retamar quien lo propone como "metáfora-símbolo" de la cultura latinoamericana", el que "aprende la lengua de Próspero y la utiliza para maldecirlo": "Me habéis enseñado a hablar, y el provecho que se ha reportado es saber cómo maldecir ¡Que caiga sobre vos la roja peste por haberme inculcado vuestro lenguaje! … Que todas las mismas que absorbe el sol de los pantanos, barrancas y aguas estancadas caigan sobre Próspero y lo hagan morir a pedazos!"(Santos-Herceg, 2010, p. 273).

[5] Escribe Hobbes en su obra *Leviatán* de 1651: "la sabiduría se adquiere, no leyendo libros, sino leyendo hombres". Thomas Hobbes, *Leviatán,* t. I, Altaya, Barcelona, 1994, p. 14.
[6] Martí en *Nuestra América,* señala: "Ni el libro europeo ni el libro yankee daban con la clave del enigma hispanoamericano", Edición Crítica, Alba Bicentenario, Centro de Estudios Martianos, La Habana, 2010, p. 13.

"El filósofo/Calibán –comenta Santos– es el que –en términos de Fernández Retamar– logra "romper sus nexos de dependencia con la cultura metropolitana que le enseñó el lenguaje, el aparato conceptual y técnico. Ese lenguaje, en la terminología shakespereana, le servirá para maldecir a Próspero" (Santos-Herceg, 2010, p. 274).

En nuestra propuesta al arquetipo del filósofo/Calibán corresponde la del psicólogo/Calibán quien logra romper sus nexos de dependencia con la psicología metropolitana que le enseñó el lenguaje, el aparato conceptual y técnico. Ese lenguaje que, ahora en el plano de la psicología, le servirá para maldecir a Próspero.

También Calibán –señala Santos–, con intención de fecundar a Miranda, la hija de Próspero para "multiplicarse en el mestizaje", intenta violarla. Comenta Santos el sentido profundo de este intento: "el filósofo/Calibán es el violador de las hijas de Occidente, de sus ideas, de su filosofía: se apropia de ellas, las toma quizás a la fuerza pues no han sido destinadas para él y busca preñarlas, busca engendrar pensamientos híbridos, nuevos. Ideas algo monstruosas para Occidente, por ser hijas de Calibán, el monstruo de los monstruos. Un engendro que no tiene salvación posible, condición que sus hijos, sean o no de Miranda, compartían" (Santos-Herceg, 2010, p. 274) ¿No podrá ser el psicólogo/Calibán de Nuestra América el violador de las hijas de Occidente, de sus ideas, de su psicología, quien se apropia de ellas tomándolas quizás a la fuerza pues no han sido destinadas para él y procura preñarlas para engendrar conceptos y categorías de análisis híbridos, nuevos en el campo de la psicología? ¿Aceptará Occidente esos engendros o aplicará el *argumentum ad hominem* y por ser hijos de Calibán, monstruo de los monstruos, los descalificará como "maldecir" en cuanto "balbuceo" sin pertinencia teórica, en particular si además son hijos de la violación? ¿Qué pasará con el psicólogo/Ariel? ¿Hará suya la condena a la condena del psicólogo/Calibán y su psicología emergente por parte del psicólogo/Próspero para permanecer al amparo de su universalidad, o tomará riesgo y se aventurará a dialogar las alternativas emergentes desde Nuestra América y a incluirlas con el criterio de pertinencia en su teoría y en su práctica?

Finalmente, nos recuerda José Santos atendiendo con detenimiento y rigor analítico e interpretativo a *La tempestad*, "El filósofo/Calibán es también, en algún sentido, el traidor que niega el legado europeo que se le ha ofrecido junto con el dolor de la conquista" (Ibíd, p. 275). Agrega Santos sobre este sentido del Calibán de Shakespeare trascendentalizado a la filosofía desde Nuestra América: "Ese es el reproche de Calibán: maldice a Próspero por haberle enseñado a hablar. Lo maldice por su legado cultural y lo odia por ello, cerrándose a asumirlo como irreversible. Este filósofo/Calibán piensa que negando la tradición europeo-occidental, matándola, logrará recuperar su lugar original y para ello tiende a recurrir a nuevos aliados, cayendo en nuevas dependencias. La experiencia es frustrante: lo único que consigue es una esclavitud aún más patética" (Santos-Herceg, 2010, p.276).

¿No se describe aquí el riesgo que podría correr el psicólogo/Calibán si se orientara a cometer parricidio en nombre de su liberación como psicólogo y de la liberación de, con y desde la psicología en Nuestra América, recurriendo para ello a nuevos aliados que podrían llevarlo a nuevas dependencias y a una esclavitud aún más patética? ¿No se vería arrastrado el psicólogo/Ariel a los efectos negativos no intencionales mencionados si acompañara sin discernimiento al psicólogo/Calibán en el crimen de parricidio en nombre de su liberación como psicólogo y de, con y desde la psicología en Nuestra América? ¿Deberá abandonar su consultorio en cuanto "pasadizo al no lugar de la psicología" o deberá transformarlo en lugar para ella llenándolo con los significados y

sentidos de la realidad circundante en condición de criterios de mediación validantes para las fórmulas de la psicología occidental?

Repasando los tres arquetipos analizados en lo que a la identidad de la filosofía en América Latina se refiere, Santos-Herceg escribe:

"El filósofo/Próspero es, en cuanto filósofo europeo, tanto el pensador del poder, del dominio, como el de la liberación. El filósofo/Ariel, por su parte, es tanto el pensador libre como esclavo o, dicho más correctamente, es esclavo en tanto que libre, etéreo, desvinculado de su mundo, de su contexto. El filósofo/Calibán, finalmente, por un lado es el pensador consciente de su dependencia, arraigado en su tierra y comprometido con su liberación, pero que, por otro, tiende a la negación del legado occidental" (Ibíd., p. 276).

Esta síntesis vale para el psicólogo latinoamericano, su psicología y el problema de su identidad, alcanzando con poner "psicólogo" allí en donde se habla del "filósofo" o el "pensador".

En conclusión, pero aplicando a la psicología lo que se enuncia respecto de la filosofía: "La filosofía del Nuevo Mundo sería la de los Prósperos y Arieles, la filosofía de Nuestra América sería la de los Calibanes. Habría entonces, al menos dos modos de ser filósofo latinoamericano: habría que moverse entre Ariel y Calibán" (Ibíd., p. 276).

Esto quiere decir que, más allá de la aparente incompatibilidad que parecería surgir de la lectura propuesta entre la psicología en el Nuevo Mundo y la psicología en Nuestra América como lugares de enunciación y entre Ariel y Calibán como los arquetípicos psicólogos que las sustentan y la dominación y la liberación como sus orientaciones últimas de sentido, se da en América Latina una situación más compleja por la que los lugares de enunciación, los arquetipos y sus orientaciones de sentido "conviven de forma conflictiva a ratos, armónicamente en otros momentos" (Ibíd., p. 277).

Parafraseando finalmente a José Santos-Herceg de cuyo excelente análisis respecto a la identidad de la filosofía en Latinoamérica hemos hecho uso y abuso para nuestro propósito de efectuar un planteo pertinente, válido y vigente sobre "la identidad latinoamericana de la psicología", nos permitimos concluir esta parte de nuestra exposición , señalando: la psicología "en el continente no es la de Próspero, ni la de Ariel o la de Calibán, sino que es la de todos ellos": es una psicología "en la tempestad".[7]

**Constitución de identidad, constitución de humanidad desde Nuestra América**

El desarrollo hasta aquí efectuado proporciona un cuadro de discernimiento suficiente para cobrar conciencia que la identidad latinoamericana de la psicología tanto como de la filosofía son problemas complejos que hacen conflictivo y nunca acabado el proceso de constitución de dichas identidades.

A partir de aquí la identidad de las disciplinas pasará a un segundo plano para poner en el primero la de los sujetos que en América Latina al practicar el ejercicio de dichas disciplinas ha venido contribuyendo –intencional o no intencionalmente– a constituir.

Otro filósofo chileno –vale la aclaración, ya que de identidades se trata–, Helio Gallardo, en un planteo que hago mío a los efectos de abordar la problemática que me he fijado en el desarrollo que sigue, aporta un discernimiento a mi juicio muy pertinente, entre "identificaciones" que son aquellas

[7] José Santos-Herceg cierra sus conclusiones y su libro, escribiendo: "La filosofía en el continente no es la de Próspero, ni la de Ariel o la de Calibán, sino es la de todos ellos: es una 'filosofía en la tempestad'."

que tienen lugar desde la lógica del poder con efectos de radical heteronomía en los procesos de constitución de "identidades" populares, y estas últimas, las que como tales, solamente pueden hacerse efectivas en procesos de auto-reconocimiento y autoposición de los sujetos populares en sus procesos de articulación, organización y activación "desde abajo", habilitando una superación crítica de aquellas "identificaciones". Escribe Gallardo en este sentido: "Moverse contra el carácter del poder autoritario y la sujeción a identificaciones inerciales contiene la autoconstitución de sujetos (autonomía). El concepto contiene un plano abstracto y uno situacional, testimonial y específico: el de la producción y auto producción de identidades populares efectivas" (Gallardo, 2006, p. 115).

Sin pretenderlo, las consideraciones de Gallardo expresan categorialmente el sentido último de las luchas por la independencia de hace doscientos años en la región y por cierto también las luchas a lo largo de los doscientos años transcurridos desde aquella primera independencia con motivación y horizonte de emancipación humana que de forma muy limitada se anunciaba en la idea de una nunca alcanzada segunda independencia (Roig, 2003).

Pueden señalarse las "identificaciones inerciales" instituidas por el poder colonial en el marco de su proyecto colonizador, "salvajes" en el caso de los habitantes originarios, "esclavos" en el de los negros cazados en África y esclavizados para aportar en el Nuevo Mundo la fuerza de trabajo que aquellos "salvajes" no tenían capacidad para aportar, "vagos y mal entretenidos" en el caso de los "gauchos" que resultaban de la mezcla de aquellos otros con españoles, portugueses y sus descendientes, y que se encontraban en los territorios que hoy ocupan Argentina, el sur de Brasil y Uruguay, por lo que adoptamos a modo de ejemplo una perspectiva regional. Estas "identificaciones" procuraban legitimar la dominación colonial sobre estos territorios y sus poblaciones, e internalizadas por estas últimas, reproducirlas y consolidarlas.

Confrontando con el poder colonial y su proyecto colonizador de dominación y "desde abajo" en la relación con este, en el marco de una coyuntura específica del poder real español, que potenció y articuló intereses, tendencias e intenciones que venían cobrando cuerpo entre aquellos diferentes sojuzgados por ese poder colonial, nace el proceso libertador-independentista que en su marcha se va configurando como proyecto alimentado por las emergentes "identidades" producto de la autoestima y el auto-reconocimiento de quienes se sienten ahora "americanos" y no ya europeos de segunda clase, al punto tal de distanciarse críticamente de los "malos europeos" y –el énfasis no es inocente– de los "peores americanos", esto es aquellos nacidos en el Nuevo Mundo pero que se ponen del lado del poder colonial europeo.

Desde esta nueva identidad efectiva y auténtica de "americanos" que se define por la oposición a quienes desde el poder colonial la niegan, los "malos europeos" y los "peores americanos", tal como surge de la letra y el espíritu del Reglamento Provisorio de 1815 de José Artigas "para el fomento de la campaña y seguridad de sus hacendados", se ejerce –con los límites inevitables de lugar y tiempo– una política universalista en los términos de una discriminación positiva al poner en obra la tesis de "que los más infelices sean los más privilegiados", que implica el reconocimiento en términos de dignidad humana de sectores subalternos "negros", "mulatos", "zambos" y "criollos pobres". Tienen lugar así nuevas "identificaciones", ahora desde el poder revolucionario naciente y su identidad "americana", que derivarán en la dialéctica de las "identificaciones inerciales" y las "identidades efectivas" o "auténticas" hasta el presente.

El proceso y proyecto libertador-independentista, una vez triunfantes las luchas por la independencia, consagran los nuevos estados por mediación de las primeras constituciones republicanas del siglo XIX. Estas implican la consagración de nuevas identidades políticas que promueven nuevas identidades nacionales en territorios en los que, o no había ninguna nación constituida, o en los que la o las existentes eran negadas, arrasadas y también fragmentadas por las fronteras de estas nuevas identidades políticas y sometidas a una cohabitación en la que no obstante ser invisibilizadas y marginalizadas persistieron en su identidad hasta el presente, cuando no fueron objeto de exterminio en la lógica del asesinato fundante de los nacientes estados nacionales americanos. En ese contexto post-independencia se asiste a la emergencia de proyectos y procesos contrapuestos que se disputan la dominación y la hegemonía: el "proyecto conservador" y el "proyecto modernizador" o "civilizador".

El "proyecto conservador" tiene como horizonte reproducir y mantener el orden colonial, pero sin Europa. Ese proyecto, no obstante el "proyecto modernizador" o "civilizador" puede haber calado hondo al punto tal de poder pensarse como acontece en Uruguay que es el que ha constituido el estado y la nación, se mantiene vigente hasta el presente a ciento ochenta y dos años de república, si nos remitimos a nuestra primera Constitución uruguaya de 1830. Como lúcidamente observó Martí en 1891 "la colonia continuó viviendo en la república" (Martí, 2010, p. 12) y podemos decir hoy que continúa viviendo entre nosotros.

El "proyecto modernizador" o "civilizador" se articula sobre la dicotomía "civilización o barbarie" que Domingo Faustino Sarmiento expresara paradigmáticamente en su *Facundo* de 1845.

Los procesos de modernización en el horizonte de ese proyecto suponen dejar atrás y superar por su negación –o su exterminio– la "barbarie" propia de lo indígena, lo afro, lo mestizo, lo gaucho y también lo ibérico, en la imposición de la "modernización" que remite en sus inicios a otros modelos europeos –Francia primero e Inglaterra después– y que ya en el último tercio del siglo XIX comienza a tener a los Estados Unidos de América como su fundamental horizonte.

El "proyecto colonizador" ibérico en el Nuevo Mundo es en cierto sentido "moderno" pues es plausible la hipótesis que hace del "descubrimiento" de América en 1492 el nacimiento de la modernidad. Aunque es "anti-moderno" en lo fundamental porque procura imponer al Nuevo Mundo estructuras –económicas, políticas, religiosas, culturales, mentales–"premodernas". De esta manera la "anti-modernidad" que establece y procura reproducir y consolidar la "pre-modernidad" en el Nuevo Mundo, se constituye en la condición de posibilidad de desarrollo de la "modernidad" en el Viejo Mundo más allá de las fronteras ibéricas.

El "proyecto conservador" post-independencia, conserva, reproduce y procura consolidar ese sentido "anti-moderno" en el Nuevo Mundo, preservando las virtudes de la "pre-modernidad" funcionales a los intereses de quienes lo sustentan y bloqueando de esa manera el libre despliegue de la lógica de la modernidad en estos territorios.

En compulsa con el "proyecto conservador" en lo que este tiene de "anti-moderno", pero también con las identidades "pre-modernas" (pueblos originarios, africanos esclavizados y sus descendientes, distintos tipos de mestizos) es que el "proyecto modernizador" procura imponer su hegemonía. Más aún, la "pre-modernidad" es una construcción categorial de la "modernidad" en la que se expresa y constituye esa hegemonía: "modernidad" y "pre-modernidad" no designan condiciones diferentes que tienen entre sí una relación simétrica, sino que en tanto ambos conceptos y su relación se acuñan

desde la "modernidad" y con el sentido de la afirmación de ella, "modernidad" como sinónimo de "civilización" es lo superior que como sentido de futuro debe ser afirmado y la "pre-modernidad" como sinónimo de "barbarie" es lo inferior que como mero pasado sin sentido de futuro debe ser negado. En esta perspectiva, hablar de "identidades pre-modernas" es aportar en el marco de lógicas de dominación la constitución de "identificaciones inerciales". En cambio, hablar de "identidades trans-modernas", habilita transformar "identificaciones inerciales" producidas desde lógicas de dominación de las cuales se tornan reproductoras, en "identidades autónomas" que a través de un auto-conocimiento y auto-reconocimiento despliegan resistencia y activación que irrumpen como ejercicios de liberación.

A diferencia de las "identidades pre-modernas", las "identidades trans-modernas" no serán ya "identificaciones inerciales" que producidas desde la modernidad, son funcionales a sus lógicas de dominación.

En el sentido en que lo ha señalado el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel desde Nuestra América:

> Para la superación de la "Modernidad" (no como Post-modernidad que ataca a la razón en cuanto tal, desde el irracionalismo de la inconmensurabilidad, sino como Trans-Modernidad, que ataca como irracional a la violencia de la Modernidad, en la afirmación de la "razón del Otro"), será necesario negar la negación del *mito de la Modernidad.* … Al negar la inocencia de la "Modernidad" y al afirmar la Alteridad de "el Otro", negado como víctima culpable, permite "des-cubrir" por primera vez la "otra cara" oculta y esencial a la "Modernidad": el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las "víctimas" de la "Modernidad") como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad (Dussel, 1992, pp. 246-247) .

Así como la "Trans-Modernidad" se descubre como condición de posibilidad de la "Modernidad" misma, en lugar de quedar reducida como un pasado sin validez ni vigencia que la "Modernidad" ha consagrado en la categoría de "Pre-modernidad"; las "identidades transmodernas" se descubren como condición de posibilidad de las "identidades modernas" y se ponen en la perspectiva de emanciparse a partir de la superación crítica de las "identificaciones inerciales" en términos de "pre-modernidad" producidas por la "Modernidad" para legitimar y ejercer su dominación.

La "Post-Modernidad", entendida como profundización de la Modernidad en sus ejes nihilista, anti-universalista y antiemancipatorio,[8] fragmenta las identidades modernas promoviendo nuevas "identificaciones inerciales" desde el poder del Mercado totalizado amparado en su reproducción por el poder del Estado, pero al igual que la "Modernidad" parece encontrar un límite en su capacidad de fragmentación en las identidades "transmodernas", especialmente en las capacidades de resistencia de las comunidades andino-amazónicas que emergen como antiguas-nuevas identidades a partir de las conmemoraciones de los 500 años del "descubrimiento" de América, emergencias que se proyectan a lo largo de la primera década del siglo XXI, consagrando nuevas Constituciones –Ecuador,

[8] Así entiende la "Post-modernidad" Franz Hinkelammert en "Frente a la cultura de la modernidad: proyecto político y utopía" *La fe de Abraham y el Edipo occidental*, DEI, San José de Costa Rica, 2ª ed., 1991, pp. 81-101. Hemos hecho nuestro este sentido de "Post-Modernidad" –que entendemos pertinente– en cuanto a que pretendiendo ser una crítica de la modernidad, se configura como una hipercrítica que la profundiza en los sentidos señalados

2008 y Bolivia 2009– y definiendo con ellas nuevos estados plurinacionales como identidades políticas emergentes desde la autonomía que la lógica de la "TransModernidad" hasta entonces tejiendo en las sombras, se constituye hoy en presente que interpela crítico-constructivamente a la "Modernidad" y la desafía como horizonte alternativo de futuro.

Estas identidades "Transmodernas" son evidencia empírica de resistencia y emergencia tanto frente al proyecto colonizador como al independentista en sus derivadas como proyectos conservador y modernizador. Ellas un aportan fundamento comunitario al que ha sido conceptualizado por Leopoldo Zea como "proyecto asuntivo"[9] y que también podemos caracterizar como "proyecto identitario".

En el universo del discurso letrado en Latinoamérica, expresiones con fuerte capacidad de proyección en el universo discursivo y –eventualmente– por su mediación y la de los letrados que lo asumen, en el universo social, *Nuestra América* de José Martí de 1891 y *Ariel* de José Enrique Rodó de 1900 –entre otros– no obstante sus diferencias, expresan y promueven el "proyecto asuntivo" con validez y vigencia instituyente[10] hasta nuestros días más allá de sus limitaciones de época.

Tanto el primero más próximo al sentido de *Calibán* como el segundo, declaradamente en el sentido de *Ariel* – sentidos entre los que se define la identidad latinoamericana de la psicología y su capacidad de aporte a la constitución de identidades liberadoras– aportan en su discurso tanto a nivel de la enunciación como de lo enunciado la emergencia identitaria o asuntiva de lo que histórico-culturalmente somos a través del discernimiento crítico de las representaciones alienadas y alienantes de lo que pretendemos ser.

Expresan y orientan la constitución de "identidades auténticas" a través del discernimiento de las "identificaciones inerciales", si nos atenemos a la conceptualización propuesta por Helio Gallardo.

En el contexto actual que se inicia en la década de los 70 del siglo pasado con los cambios en la lógica de acumulación capitalista, la transición de la matriz estadocéntrica a la matriz mercadocéntrica será mediada desde el ejercicio del terrorismo de estado de las dictaduras militares con el que procurarán destruir las identidades revolucionarias que se venían gestando desde los tempranos 60 e imponer "identificaciones inerciales" sobre las que hacer asimilable la destrucción del estado de derecho social y su sustitución por el estado de hecho dictatorial, como mediación para el estado de derecho neoliberal en el que la doctrina de la "seguridad nacional" se convierte en la lógica de funcionamiento del estado hegemónico planetario, la que declina en los estados periféricos a favor de la doctrina de la "seguridad mercantil" del nuevo estado de derecho posdictadura. Década de los 80 de transición a la democracia y década perdida para el desarrollo en América Latina; década de los 90, omnipresencia de la globalización cuya estrategia se profundiza en las primeras décadas del siglo XXI por las que estamos transitando.

[9] No obstante las interpretaciones y desarrollos que son de la responsabilidad de quien escribe, los proyectos, sus denominaciones y sus relaciones han sido tomados desde el excelente libro del filósofo mexicano Leopoldo Zea *Filosofía de la historia americana*, FCE, México, 1978.

[10] Con Mario Sambarino entendemos "la distinción entre lo que en un universo cultural está *vigente* y lo que en él es *válido*", como la que tiene lugar entre "el orden de lo que es según valores" y "el orden de lo que es valioso que sea". Mario Sambarino, *Investigaciones sobre la estructura aporético-dialéctica de la eticidad*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República, 1959, pp. 229 a 290. A partir de su discernimiento, aportamos la expresión y la perspectiva de la que llamamos "vigencia instituyente".

Las "identificaciones inerciales" pasan por la figura del "ciudadano-propietario-súbdito-consumidor-elector" que expresa la hegemonía que hace a la legitimación y reproducción del nuevo orden posautoritario y postransicional.[11]

De acuerdo a los discursos dominantes, parecieran haberse abolido las clases sociales, y con ellas, las identidades de clase.

En lugar de las clases, "sujetos", "actores" y "ciudadanía" pero en la lógica de un capitalismo globalizado, profundizado y totalizado, en que estas pretendidas nuevas identidades sociales, culturales y políticas, parecieran resultar en última instancia funcionales a la lógica de la modernidad y a la del capitalismo como su lógica económica, por lo que bajo la pretensión de ser identidades emergentes auténticas –desde abajo– podrían resultar resignificadas como identificaciones inerciales –desde arriba– funcionales a la ontología de la modernidad capitalista.

Es por ello tal vez, que las identidades emergentes no logran superar su fragmentación y no pasan de manera dominante del nivel óntico de la crítica. Viejos-nuevos sujetos emergentes como son los pueblos originarios andino-amazónicos a quienes ya nos hemos referido, parecen desplegar una lógica de movimientos comunitarios –en un sentido ancestral de "comunidad" que implica también a los espíritus y la naturaleza–, tal vez con capacidad de trascender el nivel óntico de la crítica hacia el nivel ontológico y aún al nivel transontológico, por trascender desde su trans-modernidad la lógica de la modernidad la que tal vez no pueden trascender los, así llamados, "nuevos movimientos sociales".[12]

Las nuevas identidades auténticas emergentes en nuestra región rioplatense no pueden responder a la lógica de constitución de los viejos-nuevos sujetos andino amazónicos, ni recrear "movimientos comunitarios" trans-modernos donde –en todo caso– emergen "movimientos sociales" modernos. No obstante, allí donde la "comunidad" no es un ámbito significativamente vigente de lo humano en términos de lo instituido, es siempre posible la articulación de las identidades sociales emergentes y sus luchas, como forma de superar la fragmentación y procurar evitar la metabolización de estas como "identificaciones inerciales" funcionales a la reproducción de la modernidad capitalista, en lugar de serlo a su afirmación y emancipación humana.

De todas maneras, al modo de "la colonia en la república" –si recordamos el pasaje de Martí– o del hombre viejo en el "hombre nuevo" –si pensamos ahora en la perspectiva cristiana de revolución antropológica que como idea-fuerza impregnó en su momento el campo ético-político latinoamericano desde la prédica y la práctica de Ernesto *Che* Guevara; las lógicas de identificación con sus "identidades inerciales" persisten con recurrencia en los procesos de afirmación de

[11] Puede hablarse también con sentido de un orden "postransaccional", si hacemos nuestra la observación realizada en la conferencia de cierre del XII Corredor das Idéias do Cone Sul en São Leopoldo el 14 de setiembre de 2011, respecto a que las llamadas "transiciones democráticas" en el Cono Sur de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay), fueron de hecho "transacciones" que seguramente muy poco tuvieron de democráticas. Ni siquiera en lo procedimental se trató del triunfo de los mejores argumentos, sino de la cuota de poder de ejercicio real y virtual de la violencia que logró imponer sus condiciones para, mediante la "transacción" hacer la "transición" y transferir el gobierno con un poder recortado o al menos fuertemente condicionado, a los actores del sistema político.

[12] Estas consideraciones reconocen la impronta del excelente curso que el colega boliviano, Juan José Bautista dictó para el Núcleo "Pensamiento crítico en América Latina y sujetos colectivos"· en Montevideo, junio de 2011,

"identidades auténticas", por lo que la constitución de estas y, por su mediación, la constitución de humanidad, es un proceso "conflictivo y nunca acabado".[13]

### *A priori* antropológico

De acuerdo a Arturo Andrés Roig, la filosofía comienza allí donde se ejerce el *a priori* antropológico, ejercicio que implica la emergente constitución de un sujeto. La tesis de Roig se formula en la perspectiva de fundamentar la filosofía latinoamericana, sus comienzos y recomienzos que suponen esa emergente afirmación de humanidad.

La filosofía latinoamericana, de acuerdo a Roig, "se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto, a través de los cuales se autorreconoce y autoafirma como tal", agregando que tales "modos de objetivación son, por cierto, históricos y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de sujetividad plena" (Roig, 1993, p. 105).

Propongo ahora trasladar esa tesis a nuestra cuestión de la identidad latinoamericana de la psicología y enunciar que la psicología latinoamericana se ocupa de los modos de subjetivación de un sujeto, a través de los cuales se autorreconoce y autoafirma. Podemos agregar con Roig, pero ahora para la subjetividad a la que la psicología latinoamericana procura contribuir en sus procesos de autorreconocimiento y autoafirmación, que esos modos de subjetivación son, por cierto, históricos, y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de subjetividad plena.

Ahora no nos interesará en especial la cuestión de la constitución de la filosofía latinoamericana a través de sus comienzos y recomienzos, ni tampoco la de la psicología latinoamericana en análogas emergencias de las que la de estos tres últimos días puede ser una muy significativa. Nos centraremos en la constitución del sujeto, su identidad y su humanidad, tanto en sus modos de objetivación que hacen a su sujetividad –a la que aportará la filosofía latinoamericana– como en los de su subjetivación que configuran su subjetividad –en los que la psicología latinoamericana contribuirá significativamente– en el ejercicio del *a priori* antropológico.

El ejercicio del *a priori* antropológico, más que un acto puntual, es un proceso de carácter *a posteriori* respecto a procesos, prácticas o relaciones que impliquen, negación, invisibilización o sojuzgamiento de ese sujeto.

En el marco de un sistema, de relaciones sociales, de lógicas institucionales o de prácticas puntuales en América Latina que con efectos de negación, invisibilización y sojuzgamiento producen "identidades inerciales" que hacen la heteronomía de los modos de objetivación y de subjetivación de los sujetos, se dan las condiciones para que pueda acaecer la emergencia del *a priori* antropológico y con ella la constitución del sujeto en términos de una "identidad auténtica" que en sus sentidos de afirmación, visibilización y liberación, la filosofía latinoamericana y la psicología latinoamericana pueden acompañar.

El "*a priori* antropológico" es caracterizado como "ponernos a nosotros mismos como valiosos" y "tener como valioso conocernos por nosotros mismos" (Roig, 1981, pp. 9-17).

[13] Por enésima vez en el conjunto de mis textos y exposiciones, dada su adecuación a la idea que quiero transmitir, ahora para la problemática constitución de las que discerniéndolas de las "identificaciones inerciales", he llamado "identidades auténticas", proceso que obliga a que ese discernimiento sea permanente, dado el carácter recidivante de "las identificaciones inerciales", me inspiro en el título que el filósofo germano-chileno Norbert Lechner acuñó para referirse a la construcción del orden democrático, *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*, CIS, Siglo XXI, Madrid, 1986.

Expresa Roig:

> Aquella afirmación de sujetividad es condicionante, pero inevitablemente también condicionada. Hacemos nuestras las circunstancias, mas también ellas nos hacen. Debido a esto la historia de aquel acto de afirmación nos muestra un elevado grado de contingencia y el desarrollo del proceso de autorreconocimiento y autoposición, muestra comienzos y recomienzos.
>
> Mas, el valorar un momento y proponer un comienzo implica una prospectividad, una posición proyectiva desde la cual no solo se mira con una actitud constructiva hacia delante, sino que se mira hacia atrás con igual signo. Se trata de una objetividad que no renuncia al punto de vista inevitablemente subjetivo. Aquí "subjetividad" y "sujetividad" se identifican. Ponemos en juego un derecho respecto de nuestro pasado, el de medirlo respecto de un futuro vivido desde este presente. De ahí la selectividad inevitable en la determinación acerca de lo que sea "hecho histórico" o no para ese sujeto y también la necesidad de fijar el criterio desde el cual se pone en ejercicio.
>
> De este modo surge un tipo de narratividad que es proyectivo, es decir que no se queda en lo constatativo y que, todavía más, reviste pretensión de performatividad. Vale decir, que su enunciado describe una determinada acción del locutor, y su enunciación tiene la pretensión de ser el equivalente al cumplimiento de la misma (Roig, 1993, pp.105-106).[14]

Referidas por Arturo Andrés Roig las líneas que anteceden a la constitución de la filosofía latinoamericana como aquella que se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto –y aplicables según mi propuesta a la constitución de la psicología latinoamericana– como aquella que se ocupa de los modos de subjetivación del mismo sujeto, cuya narratividad ejerce un derecho de selección hacia el pasado –no arbitrario sino con el criterio de su autorreconocimiento– y una pretensión de performatividad hacia el futuro que hace a la proyección histórica de esa afirmación, ellas valen a mi modo de ver, para dar cuenta de las lógicas que intervienen en la constitución de "identidades auténticas", que implican historicidad e historización frente a la naturalización que impone las "identificaciones inerciales" y por lo tanto da cuenta también de la legitimidad de esas lógicas en términos antropológicos.

**Autoconocimiento y reconocimiento en Nuestra América**

Del mismo modo que hemos afirmado que la construcción de la memoria, entendida como condición de posibilidad para la constitución de identidades auténticas, supone la interlocución con una historia que en el horizonte de ese proceso "conflictivo y nunca acabado" de constitución, sea capaz de discernir hechos y procesos históricos a través de la desnaturalización de estos por su historización, afirmaremos ahora que en la perspectiva de constitución de dichas "identidades auténticas" en Nuestra América, es fundamental el "autoconocimiento", esto es, el conocimiento de nosotros

[14] Arturo Andrés Roig, nacido en Mendoza en 1922, falleció el 30 de abril de 2012, dos días después de brindada esta conferencia. La presencia de su pensamiento filosófico en nuestro pretendido aporte a la construcción de la identidad latinoamericana de la psicología, atraviesa el conjunto de este. Esta larga cita testimonia el valiosísimo aporte de su pensamiento para nuestro asunto sin mediaciones que lo opacarían.

mismos por nosotros mismos. Afirmaremos también que este "autoconocimiento" en tanto que somos un "nosotros" en proceso de constitución "conflictivo y nunca acabado", implica el "reconocimiento" y el respeto en términos de igual dignidad de las alteridades y diferencias que lo constituyen, aunque también el señalamiento crítico de aquellas cuya posición –política, social, económica, cultural– implica ejercicio –sea intencional o no intencional– de asimetrías y por lo tanto, de dominación.

El horizonte de constitución de un "nosotros" que pueda superar las lógicas de dominación implícitas en las "identificaciones inerciales", implica que la afirmación de la buena vida o de la humanidad de unos, no implique la negación de la de otros.

Este criterio vale para "nosotros los latinoamericanos" pero también para cualquier otro nosotros que al interior de este o en relación con él, pueda reconocerse.

La prioridad para "nosotros" es conocernos para asumirnos y proyectarnos con discernimiento. Este conocimiento, que es "autoconocimiento" no ensimismado, implica discernir y elaborar el marco categorial que al desprenderse de nuestras formas características de sentir, pensar y actuar, haga posible un reconocimiento de nuestras diferencias sin que ello implique convalidación de las asimetrías, que es condición para relaciones horizontales de "reconocimiento" con otros "nosotros".

Pero el "reconocimiento" de nuestra humanidad, depende en lo fundamental de que al interior de "nosotros mismos" tengamos la capacidad de discernir los inerciales y recurrentes espacios de inhumanidad que nos acompañan para superarlos.

Afirmar la humanidad supone a partir de nuestro autoconocimiento la transformación de nuestra humanidad a los efectos de que nuestra afirmación no implique la deshumanización de los otros.

Para transformar la humanidad a los efectos de que el reconocimiento no sea solo una retórica para convalidar la deshumanización y el sometimiento –y esto vale para las relaciones al interior de cada "nosotros" como para las relaciones entre los diversos "nosotros" existentes o posibles–, se trata de echar por tierra "todas las relaciones en las cuales el hombre es un ser envilecido, humillado, abandonado, despreciado" (Marx, 1968, p. 15).

Sin el cumplimiento de este imperativo categórico en la producción y reproducción de la cotidianidad, las luchas por la identidad y el reconocimiento no podrán ir más allá de una retórica de la afirmación de lo humano sin exclusiones, y correrán el riesgo de ser discursos funcionales a la reproducción de diversas exclusiones del ámbito de lo humano que se pretende legítimamente universal.

**Bibliografía**

Dussel, E. (1992). *1492 El encubrimiento del otro. El origen del mito de la modernidad.* Editorial Antropos, Santafé de Bogotá.

Gallardo, H. (2006). *Siglo XXI. Producir un mundo.* Editorial Arlekín, San José, Costa Rica.

Hegel, G.F. (1968). *Filosofía del Derecho.* Editorial Claridad, Quinta edición, Buenos Aires.

Martí, J. (2010). *Nuestra América.* Edición Crítica, Alba Bicentenario, Centro de Estudios Martianos, La Habana.

Marx, C. (1968). "Prólogo a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel", en Guillermo Federico Hegel *Filosofía del Derecho.* Editorial Claridad, Buenos Aires. Quinta edición.

Sambarino, M. (1976). "La función socio-cultural de la filosofía en América Latina", en id. et al, *La filosofía actual en América Latina.* Editorial Grijalbo, México.

Sánchez, C. (2005). “Escenas del cuerpo escindido. Ensayos cruzados de filosofía, literatura y arte”. *I Chile: escenas de la filosofía, el cuerpo mórbido, género y perfomance.* Arcis/Cuerpo Propio, Santiago.
Santos-Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar parta la filosofía.* FCE, Santiago, Chile.
Roig, A. A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano.* FCE, México.
_____. (1993). *Rostro y filosofía de América Latina.* EDIUNC, Mendoza, Argentina.
_____. (2013). *Necesidad de una segunda independencia.* Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

# LA PSICOLOGÍA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA MULTIPARADIGMÁTICA: PLANTEAMIENTOS PRELIMINARES PARA FUNDAMENTAR UN PROGRAMA EDUCATIVO PROFESIONAL

**Javier Peña Sánchez**
Fundación Universitaria "Los Libertadores". Colombia

**Resumen**
El estatuto epistemológico de la psicología es un tema complejo de abordar; no obstante, se hace una reflexión con el interés de aportar elementos que permitan fundamentar la concepción epistemológica del programa de psicología de la Fundación Universitaria "Los Libertadores". Como base de la reflexión se plantea ver la psicología como una disciplina científica multiparadigmática, tesis que da lugar a más preguntas que respuestas, pero que permite avanzar en la discusión y en las implicaciones que tiene para los procesos educativos de la psicología.
**Palabras clave**: psicología, disciplina científica, paradigma, epistemología, disciplina multiparadigmática.

**Abstract**
The epistemological status of psychology is a complex theme to address, however a reflection is made about it with the interest of providing elements that allow to base the epistemological conception of the psychology program of the Fundación Universitaria "Los Libertadores" (Los Libertadores University Foundation). It is raised as base of the reflection, to see psychology as a scientific multi-paradigmatic discipline, thesis of work that gives place to more questions than answers, but allows advancing in the discussion and in the implications that it has for the psychology educational processes.
**Key words**: psychology, scientific discipline, paradigm, epistemology, multiparadigmatic discipline.

## Introducción

Más que hacer un despliegue de afirmaciones epistemológicas definitivas sobre la psicología, parto de unos planteamientos que he venido articulando en los últimos tres años en torno a la psicología y el psicoanálisis,[15] desde diferentes espacios como las cátedras de Epistemología psicológica, el grupo de conversación sobre "epistemología y psicología"[16] y el proceso de discusión curricular (Vega & Corral, 2006) sobre el Proyecto Educativo del Programa de Psicología (PEPP) en la Fundación Universitaria "Los Libertadores". El problema fundamental planteado en este escrito es: ¿cómo entender el estatuto epistemológico de la psicología, teniendo en cuenta que está compuesta por un conjunto diverso de enfoques cada uno con su objeto de estudio, con una teoría que lo explica, con sus métodos para producir conocimiento, con principios epistemológicos particulares, y concepciones del sujeto y el objeto tan diversas? Avanzar en el problema da lugar a una pregunta que ayuda a delimitar más el dominio de la discusión: ¿qué implicaciones se pueden derivar de esta concepción para la fundamentación de un programa profesional universitario en psicología?

[15] Para que esta reflexión sea más coherente es importante explicitar los presupuestos, por lo que hablaré en primera persona solo en la introducción, para plantear mi formación principalmente desde el psicoanálisis y de un trabajo profesional e investigativo interdisciplinario, que se manifiesta en el escrito.
[16] En el que han participado profesores de universidades de Bogotá como Sergio Trujillo (Universidad Javeriana), Juan Carlos Sarmiento (Universidad Católica), Jaime Samudio (Fundación Universitaria "Los Libertadores"), Gonzalo Arcila (Universidad Incca), William Celeita (Universidad Católica y "Los Libertadores"), entre otros.

Las preguntas enunciadas se enmarcan en la historia de la ciencia, de la psicología en general y de la manera en que se ha desplegado la formación de psicólogos en Colombia. Es decir, de las profundas transformaciones de la epistemología desde el siglo xx; de la emergencia de múltiples paradigmas en la psicología que compiten por el reconocimiento de la validez dentro de la comunidad científica; y de una enseñanza de la psicología centrada, hasta hace poco tiempo, en la profesión y no en la disciplina que forma principalmente para la investigación como eje de la construcción de la comunidad científica.

El artículo presenta algunas articulaciones para alimentar la discusión sobre el estatuto epistemológico de la psicología, con el interés de aportar a la fundamentación epistemológica del PEPP de la Fundación Universitaria "Los Libertadores" y una conceptualización de la producción de conocimiento para el grupo de investigación Psicología Integral y Desarrollo Humano. Adicionalmente, dada la poca literatura sobre este tema (González, 2003), es importante actualizar este debate que por temporadas parece dejarse a un lado, en aras de una coexistencia pacífica entre los investigadores, docentes y profesionales de dicho campo del conocimiento; actitud que ha tenido costos para la vitalidad de la comunidad académica.

En principio se expone un breve panorama de las principales tendencias epistemológicas contemporáneas, referentes necesarios que permiten sustentar un planteamiento ya formulado por otros investigadores y resiste el ejercicio crítico dentro la comunidad: la psicología se puede entender epistemológicamente como una disciplina científica multiparadigmática[17] (Caparros, 1978; Hernández & López, 2002; Rocha et al., 2003), como un territorio del conocimiento en el que compiten diferentes teorías por el reconocimiento de la comunidad científica y en dicho territorio se forma para la investigación, pero que se relaciona también con la profesión. Esta comprensión de la psicología "puede ser el fundamento epistemológico del sistema de principios de un currículo que propicie la formación de un investigador … que debe resolver tareas y problemas científicos de gran importancia social" (Vega & Corral, 2006), fundamento que a la vez es un aporte para la formación profesional.

En Colombia, muchos programas de psicología reconocen los conceptos de disciplina, profesión y paradigma, pero hasta el momento no se ha identificado alguno que la plantee en términos de disciplina multiparadigmática. Se hacen algunas precisiones en este escrito para nuestro contexto colombiano desde la historia de la formación en la psicología, que hasta hace menos de dos décadas se caracterizó más por formar en la profesión que en la disciplina de la psicología.

De la reflexión quedan más preguntas que respuestas sobre el estatuto epistemológico de la psicología, como ¿cuál es la especificidad del territorio del conocimiento de la psicología que le permite diferenciarse de otras disciplinas de las ciencias sociales o de las humanidades? En otras palabras, ¿qué es lo psicológico de la psicología? Se hacen unos avances en este tema.

## Método

La concepción del artículo surge de las discusiones en diversos escenarios académicos con estudiantes, docentes e investigadores interesados en el estatuto epistemológico de la psicología; proceso

[17] Antonio Caparros propone una comprensión de la psicología como ciencia multiparadigmática, aunque indistintamente usa los términos de ciencia y de disciplina.

que va modelando el dominio del problema, y que se actualiza con el trabajo realizado desde la revista *Tesis Psicológica* y el proceso curricular con el PEPP de la Fundación Universitaria "Los Libertadores" iniciado por el decano Jaime Samudio, con la activa participación de los profesores Jairo Báez y Néstor Mario Noreña.

La recolección de información tiene dos componentes: revisión bibliográfica a través de fuentes impresas, para establecer el campo de las principales posturas epistemológicas contemporáneas, y revisión de artículos publicados en revistas incluidas en sistemas de información como Redalyc.

La construcción del documento se hizo desde un plano de pensamiento crítico con un criterio pedagógico para la exposición de los argumentos, que hiciera accesible el discurso epistemológico a la comunidad académica en su sentido más amplio.

**Resultados**

Sobrevuelo en torno a los fundamentos del concepto de disciplina científica y paradigma: La concepción de ciencia con que inició el siglo XX sufrió una fuerte transformación; podemos ver, sin pretender ser exhaustivos, que parte desde una posición dominante dirigida por el Positivismo lógico del Círculo de Viena,[18] la crítica a este que hace Popper con su propuesta falsacionista, hasta las tendencias historiográficas de la ciencia como construcción de paradigmas de Kuhn, o los desarrollos de una filosofía de la ciencia más racionalista que inspira los programas de investigación científica de Lakatos (1993) e incluso las miradas emergentes del pensamiento complejo de Morín (1998) y la de Prigogine, para quien el descubrimiento de la inestabilidad dinámica o el caos "deben llevar a revisar nuestro concepto de leyes de la naturaleza para incluir la probabilidad y la irreversibilidad. En este sentido ciertamente estamos llegando al final de la ciencia convencional" (2002, p. 40). Según Prigogine, a las leyes universales extrahistóricas tenemos que añadirles "lo temporal y lo local" o, como señala Santos (2009) en su Epistemología del sur,[19] las sendas en que discurre el paradigma emergente pasan por la disolución del límite entre conocimiento científico natural y conocimiento científico social, por la revaloración del conocimiento local como conocimiento total y del conocimiento como autoconocimiento.

Popper (1997) y Lakatos señalan muy bien esta crisis actual de la ciencia al recordar que desde el siglo XVII se tomó el conocimiento científico como conocimiento probado, bien por el intelecto o por la evidencia de los sentidos, pero este poder probatorio empieza a ser profundamente cuestionado a partir de la contrastación de la teoría de Einstein mediante la observación de un eclipse en 1919, que provocó el hundimiento de la física newtoniana y reveló lo utópico de los criterios clásicos de la validez científica (Lakatos, 1993, p. 11). Hoy muy pocos filósofos o investigadores consideran que el conocimiento puede ser probado, la validez ya no depende solo de la aplicación del método científico; las teorías científicas dejan de ser absolutas, inmodificables, ya no se pueden asimilar a un estado inalterable; por el contrario, se entienden como un proceso de permanente corrección; por ello, en la investigación científica el racionalismo crítico[20] de Popper opone la lógica del falsacionismo como

[18] Que buscaba, según Otto Neurath, la constitución de "un lenguaje científico que, evitando todo seudoproblema, permitiera enunciar prognosis y formular las condiciones de su control por medio de enunciados de observación" (Ferrater, 2001, p. 3695).
[19] Alternativa a la racionalidad monocultural de Occidente del paradigma dominante de la ciencia moderna en crisis.
[20] Dirá Popper que "la ciencia es una de las pocas actividades humanas –quizá la única– en la cual los errores son criticados sistemáticamente y muy a menudo, con el tiempo, corregidos" (1994, p. 437). La petición de objetividad científica

alternativa de validez a la comprobación, a la verificación, lógica inspirada principalmente por Einstein quien en sus escritos dio las claves para refutar mediante la contrastación su teoría de la relatividad, concebida a través de sus famosos "experimentos mentales".

Pero, en oposición al interés de Popper ubicado en el campo de la lógica, por el aumento del conocimiento identificándolo principalmente del lado del conocimiento objetivo, surgen posturas que dan lugar a otras visiones del conocimiento científico; es el caso de la escuela construccionista de los años 80, al comprender que el conocimiento científico es fabricado mediante interacciones (decisiones, compromisos y negociaciones) no solo entre científicos, sino también entre la comunidad científica y los agentes sociales que interactúan con esta; se empieza a entender que ciencia y cultura son procesos constructores y construidos en contextos sociales (Fried, 2002).

En la idea de que el conocimiento científico es fabricado, construido, hay un doble cambio:

a. Por una parte, hay un giro del presupuesto de objetividad –que separa al sujeto del objeto y excluye en la investigación del objeto las huellas de la actividad del sujeto, con la pretensión de eliminar todo rastro de metafísica– hacia el presupuesto de reflexividad, que parte de no separar al sujeto del objeto, y en la investigación del objeto quedan necesariamente huellas del sujeto,[21], porque el objeto es producto de la actividad objetivadora del sujeto (Ibáñez, 1994). Por ejemplo, el construccionismo niega la idea que exista una verdad objetiva que debe ser descubierta; por el contrario, el conocimiento emerge a partir de nuestra relación con la realidad. Sujeto y objeto pueden ser distinguidos pero se encuentran permanentemente unidos, y esta relación debe ser entendida en el contexto social, temporal y local.

b. Por otro lado, se descentra el problema epistemológico de la abstracción racional científica en que lo había ubicado Popper, a un problema de orden histórico, sociológico o antropológico (Kuhn, 2004; Bourdieu, 2000; Elkana, 1983) que se pregunta por las prácticas concretas de la comunidad científica, por las tecnologías intelectuales con que ella resuelve problemas (Fourez, 1998, p. 69).

c. En este contexto de incertidumbre y desafíos para el entendimiento de los criterios de validez del conocimiento científico, a continuación se caracterizan los conceptos de disciplina científica y de paradigma, y posteriormente se establecen ciertas precisiones sobre sus relaciones.

La palabra disciplina tiene diversos significados, pero en este trabajo se toma en su acepción de región del conocimiento, una categoría organizadora dentro del conocimiento científico que sugiere a la vez "un campo de trabajo y de relación social a los cuales se accede a través de un proceso de formación caracterizado por la importancia que se reconoce al ejercicio de la investigación" (Hernández & López, 2002, p. 12); este campo de trabajo pasa por la construcción y asimilación de la cultura académica y la constitución de comunidades científicas, en las que debe ser importante el establecimiento de acuerdos sobre la legitimidad de los proyectos y la viabilidad de las acciones. En la

implica que todo enunciado teórico sea siempre provisional, siempre sometido al proceso de falsación que imposibilita la formulación de respuestas definitivas.

[21] Las primeras constataciones de esta afirmación vienen de la física y de la matemática, del principio de incertidumbre de Heisenberg –el sujeto, al medir el objeto en la microfísica, lo altera– y del principio de incompletitud de Gödel –una teoría no puede ser a la vez consistente y completa, porque habrá al menos una expresión que, aun siendo verdadera, no puede ser demostrada–; estos principios evidencian la imposibilidad de la función veritativa que presuponía la epistemología clásica.

disciplina científica la producción de conocimiento sobre problemas complejos, la prefiguración de las acciones implica la apropiación de conocimientos pertinentes, la construcción de consensos sociales y una reflexión sistemática sobre sus consecuencias sociales en el corto, mediano y largo plazo (2002, p. 35); pero hay que tener presente un aspecto más terrenal de la investigación: también implica la competencia por el reconocimiento social y el prestigio a partir del conocimiento producido.

A propósito de las relaciones entre la disciplina, la investigación y sus consecuencias sociales, actualmente, cada vez se hace necesario pensar el puente entre ciencia, tecnología y sociedad; aunque los investigadores dedican poco tiempo a la reflexión sobre su función, esta situación se ve tensionada por la cultura académica y la exigencia inherente al ejercicio de las disciplinas en tanto que la práctica científica incide sobre la vida material de la comunidad y se despliega en contextos sociales condicionados por las contradicciones propias de la interacción humana. Teniendo en cuenta nuestro contexto, Santos propone "una epistemología del Sur basada en tres orientaciones: aprender que existe el Sur, aprender a ir hacia el Sur, aprender a partir del Sur y con el Sur" (2009, p. 287), comprensión que lleva a articular en los problemas del conocimiento las relaciones de poder, como la explotación de clase, el sexismo y el racismo.

Para la concepción de los programas de educación superior, el anterior escenario llama la atención sobre la necesidad de incluir en los procesos de investigación a profesionales y actores sociales con una formación que estrictamente no sea disciplinaria, y que vean la producción de conocimiento como un hecho social pleno. "La investigación no es ya privativa de las disciplinas y es parte de la práctica de las profesiones. Pero es posible hacer una distinción inicial entre profesiones y disciplinas señalando el lugar prioritario de la investigación en las primeras por oposición a la vocación de servicio social que tienen las segundas" (Hernández & López, 2002, p. 36); pero la profesión también es sinónimo de ocupación que asegura la subsistencia.[22]

Ahora se aborda la pregunta ¿qué es un paradigma? Kuhn formula este concepto a partir de una nueva imagen de la ciencia, constituida a partir de una mirada historiográfica, que identifica los cambios que se producen en la construcción del conocimiento científico, básicamente estructurados en dos momentos: ciencia normal asociada a la ampliación de paradigma y revolución científica que implica un cambio de paradigma (Kuhn, 2004). La noción de paradigma es abierta y dinámica, a veces se asimila al término "matriz disciplinaria" que significa el conjunto de presupuestos básicos de una disciplina, y establecen el saber y el saber-hacer propios de una comunidad científica. Para Kuhn, el paradigma se puede leer en dos sentidos distintos, uno sociológico y otro como ejemplares logros del pasado:

> Por una parte, significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal (Kuhn, 2004, p. 269).

[22] Asunto fundamental para pensar no solo el lugar de los profesionales en las IES del Sur –en el sentido de Boaventura de Sousa Santos–, sino también de los investigadores que cada vez más ven capturada su capacidad crítica, por los intereses de estas instituciones orientadas hacia la racionalidad instrumental del costo/beneficio, razón por la que el profesor Guillermo Hoyos, en la inauguración del Congreso Vecindades y Fronteras, Bogotá, 2010, ubica una contradicción entre el discurso y la práctica de dichas instituciones, y hace un llamado a tomar un camino en el que la disyunción no es gratuita: o son universidades o son empresas educativas.

La nueva imagen de la ciencia de Kuhn (2004 y 1996), construida a partir de una lectura directa de los investigadores que fundan las ciencias, dista de mostrar un escenario mecánico del conocimiento; evidencia una evolución de las disciplinas científicas que no corresponde con una lógica predeterminada y previsible; por el contrario, deja ver aspectos que la mirada clásica de la ciencia no permitía observar, una historia en la que hay rupturas radicales que destruyen las teorías aceptadas, bifurcaciones inesperadas en los sistemas de ideas –estructuras de pensamiento– sobre las que inciden no solo factores puramente racionales, sino también circunstancias sociales, económicas, culturales. Esta lectura de la historia de la ciencia de Kuhn será influenciada con fuerza por Alexandré Koyré (1982 y 1994).

Queda todavía, entre otros, un problema lógico por aclarar: si se toma como criterio de demarcación de la ciencia el paradigma, entonces ¿cómo entender epistemológicamente una disciplina científica donde coexisten varios paradigmas? ¿Esa disciplina multiparadigmática es una ciencia? El uso de los términos disciplina y paradigma puede llegar a equipararse, pero dependiendo del contexto en que se emplean tienen significaciones diferentes, por ejemplo es posible decir que las ciencias sociales… se orientan por un "paradigma de la multiparadigmaticidad", cuando se entiende que se están haciendo dos usos distintos de la noción de paradigma, uno de los cuales se refiere a lo que comparte una subcomunidad que se identifica con una determinada perspectiva, mientras que el otro alude a lo que comparte la comunidad de una disciplina (Hernández & López, 2002, p. 47).

A pesar de los argumentos expuestos, el problema de las relaciones entre disciplina científica, paradigma, multiparadigma y profesión requiere de mayor elaboración, para que se pueda orientar con mayor precisión la comprensión de un programa profesional sustentado en estos conceptos, de manera que se estructure una organización curricular con estrategias claramente definidas, que brinde espacios para la apropiación de los fundamentos desde los cuales los estudiantes tengan la posibilidad de definir sus trayectorias académicas, y que a la vez aporte a la consolidación de la comunidad académica mediante la construcción colectiva de conocimientos, que tiene una implicación para la construcción de los currículos en las instituciones de educación superior, en tanto que se requiere una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que se forman en la disciplina (Vega & Corral, 2006).

## Discusión

### Reflexiones para la fundamentación de un proyecto educativo profesional en psicología

Tras décadas del derrumbamiento de la estructura clásica de los principios que sostenían la validez del conocimiento producido por la investigación científica, no ha tenido una amplia repercusión en la comunidad académica de la psicología en Colombia; por ejemplo, en muchos ambientes universitarios aún hay docentes que siguen tomando como modelo de ciencia a la física clásica (Martínez, 2003), una física que para Robert Oppenheimer o Prigogine, después de la teoría de la relatividad y de la física cuántica, ya desapareció; aquellos docentes pregonan que el conocimiento científico es objetivo y comprobado; que la validez de la ciencia radica en la aplicación del método científico.

Dicha inercia se da a pesar de los desarrollos epistemológicos pospositivistas en algunos enfoques de la psicología, sustentados en la fenomenología, el constructivismo, la psicología de orientación marxista, el construccionismo social o la epistemología de la complejidad. "Tras la expresión de estas tendencias epistemológicas se manifiestan profundas diferencias, incluso al interior de las mismas, de

naturaleza filosófica, y también teóricas en su propia concepción de lo que estudian" (González, 2003, p. 13). Tendencias que en el proceso histórico de la psicología han incidido en la configuración ambigua que presenta actualmente, "producto de la convergencia de intereses, propósitos y orígenes diferentes, cuando no incompatibles entre sí" (Ribies-Inesta, 2009, p. 2). Entonces, ¿desde cuál perspectiva establecer el estatuto epistemológico de la psicología en general?

Se apuesta por asumir una hipótesis de trabajo sustentada en los conceptos de disciplina científica y de paradigma, en tanto que permiten una base para comprender la complejidad de la psicología en el contexto epistemológico contemporáneo, en especial para la formación que ofrecen los programas universitarios colombianos de investigadores y de profesionales en este territorio del conocimiento, al menos en dos sentidos: tanto unos como otros deben ser formados con elementos esenciales de la cultura académica, como la discusión racional, el conocimiento de la tradición escrita y la prefiguración de las acciones,[23] constitutivos del deber ser de las comunidades académicas; los procesos de globalización económicos y sociales (Beck, 2000; Santos, 2009) y de la "sociedad del conocimiento"[24] plantean desafíos a las instituciones de educación superior, en términos no solo de su capacidad para producir conocimiento y de intervención pertinentes para el país, también de la incidencia social del conocimiento producido que saque a la universidad del repliegue sobre sí misma –encerrada en la clasificación de sus grupos de investigación por Colciencias, de la acreditación de sus programas y de la racionalidad instrumental del mercado–, y la lleve a constituir una fuerte comunidad académica, a "reconstruir las redes y tejidos que le hagan reconocer su pertenencia a esta sociedad concreta" (Hoyos, 2003), que posibilite el recuperar la experiencia y la práctica social que están siendo desperdiciadas e ignoradas por la "razón indolente" (Santos, 2009).

Además, en el contexto de las instituciones de educación superior colombianas que forman psicólogos, la comprensión de las características de la disciplina científica es fundamental (Peña, 1993), plantea un reto para la concepción de sus programas educativos centrados principalmente en la docencia y la extensión, pues deben incorporar a su cultura académica los procesos de producción del conocimiento reconocido por la comunidad científica de la psicología y las implicaciones sociales de su tarea inherentes a los intereses de quienes resultan afectados por las aplicaciones de los conocimientos producidos por la investigación, asunto aun más urgente en la realidad social de nuestro país. La historia de la investigación colombiana en psicología hasta la década de 1990 fue incipiente;[25]; así lo evidencia el trabajo de maestría que realiza Bruno Jaraba (2010), aunque en los

[23] Términos que se pueden definir sintéticamente así: la discusión racional "implica el reconocimiento de la existencia de puntos de vista distintos que se contrastan a través del diálogo y que se soportan en argumentos"; la tradición escrita "en las ciencias se pone en evidencia a través del modo como las distintas teorías resuelven primero sus diferencias con las teorías anteriores y luego, sobre la base de ese trabajo, plantean las nuevas perspectivas … las nuevas teorías se difunden en artículos que son sometidos a la crítica de la comunidad en todo el mundo. … La ciencia progresa por acumulación y crítica de lo previamente construido"; y "la prefiguración de las acciones alude a la capacidad de pensar de antemano las circunstancias en las cuales determinados fenómenos pueden ocurrir" (Hernández & López, 2002, pp. 29 y 30).

[24] Si bien es importante tener en cuenta la progresiva incidencia económica, social, cultural e incluso epistemológica de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las dos últimas décadas, es necesario cuestionar también el discurso que hay tras la idea de la "sociedad del conocimiento", que presupone el surgimiento de nuevos modos de producción y vida social basada en el intercambio sinérgico de conocimiento, más allá de la sociedad industrial, del consumismo y los *mass media.* No es suficiente el acceso a las TIC para participar de la realidad que condicionan estas tecnologías, se requiere entenderlas en su complejidad como sistemas socio-técnico-culturales. Para ampliar este tema, ver Levy (2002) u Observatorio para la CiberSociedad (2004), http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_es.html

[25] Por ejemplo, la primera publicación en Colombia sobre el análisis experimental del comportamiento la hizo Rubén Ardila en 1965 y en 1969 fundó la *Revista Colombiana de Psicología;* ver López et al., 2006.

últimos años se ha incrementado,[26] pero aún la manera en que se articula con la docencia y la extensión está por fortalecerse y representa un reto para las instituciones de educación superior.

El concepto de paradigma permite abordar desde la psicología problemas cada vez más pertinentes para nuestro contexto latinoamericano, pero abiertos al debate con las redes de investigación globales, de manera diferente a las ideas de objetividad y neutralidad del investigador; no solo se produce para la comunidad científica, también para que circule entre los agentes sociales –en espacios como los propiciados por los entornos digitales–, para abrir el circuito esotérico del conocimiento científico (Kuhn, 2004), y que no sea solo un problema de simple bibliometría –de publicar en revistas indexadas en la búsqueda del reconocimiento del investigador y su grupo–, para apostarle a lograr una incidencia social.

Para González Rey, en la psicología "el concepto de paradigma resulta de gran utilidad para ilustrar la fuerza de lo subjetivo en el proceso de producción del conocimiento" (2003, p. 11), al implicar un profundo cambio en la representación del investigador sobre la ciencia, que conlleva una permanente tensión, por una parte el reconocimiento de que es un hecho social donde es muy difícil salir de los presupuestos de su propia formación, condicionados por una visión sobre la ciencia, dominante social e institucionalmente, y por otra parte el reclamo de la cultura académica al investigador de una visión crítica no solo de los otros paradigmas opositores, sino también del propio paradigma, para abrirse a nuevos problemas y construcciones de sentido.

La relación entre disciplina y multiparadigma del apartado anterior nos lleva a la pregunta ¿la psicología es una ciencia? Con anterioridad se planteó que la disciplina conlleva formarse en un paradigma, el cual se convierte en el criterio de demarcación de la ciencia; parece entonces paradójico hablar de disciplina científica "multiparadigmática". Se debe aclarar que el término paradigma tiene distintos usos; en la psicología, por ejemplo con la palabra paradigma se puede denominar una perspectiva propia de un sector de la comunidad que se reconoce en su enfoque particular de los problemas desde una perspectiva teórica; para el caso de la disciplina psicológica se identifican paradigmas como la psicología genética, el análisis experimental de la conducta, la psicología social, el sistémico o el humanismo. La otra significación de paradigma señala lo que reúne a toda la comunidad, que en este artículo se asocia con el término de disciplina.

Si se reconoce en el paradigma una opción epistemológica para el estudio de un universo de fenómenos, se podría llegar a pensar que el carácter multiparadigmático de algunas de las ciencias sociales corresponde a un estado del desarrollo del conocimiento en el cual aún no se reconoce que lo que existe es un grupo de disciplinas distintas recogidas en un mismo nombre y agrupadas de modo que sus bases son frecuentemente incluidas en un mismo proceso de formación. Es posible que la psicología por ejemplo incluya disciplinas distintas como la psicología del comportamiento, el psicoanálisis y la psicología del desarrollo. Quienes comparten estos paradigmas estarían dejando de conformar subcomunidades de una comunidad que los agrupa; estarían ya perteneciendo a comunidades científicas diferentes (Hernández & López, 2002, pp. 49 y 50).

A propósito de esta cita se hacen dos anotaciones:

[26] Véanse los datos del Mapeo del estado de la investigación en Psicología en Colombia, presentados por Nubia Sánchez, del Observatorio de Calidad de la Educación Superior en Psicología en Colombia, en http://www.youtube.com/watch?v=IVT4C25LEVE&feature=mfu_in_order&list=UL

- La inclusión que hacen Hernández y López del psicoanálisis entre los paradigmas de la disciplina psicológica, es cuestionable por tres argumentos centrales –abiertos a la discusión–: el primero radica en que el psicoanálisis no es una profesión universitaria (Díaz, et al., 1999, p. 81), la formación que se requiere para ser psicoanalista excede los límites curriculares de los programas universitarios en psicología, según Freud la vía regia para su formación es el propio análisis, el título de psicólogo no lo autoriza a ejercer el psicoanálisis ni es tampoco un requisito para su ejercicio; el segundo argumento obedece a su relación paradójica con la institución: desde Freud hasta Lacan el cuestionamiento a la institución es bien conocido, basta recordar el malestar en la cultura y la crítica de Lacan a la ciencia moderna que lo lleva a ver al psicoanálisis como una ética; para el grupo de psicoanálisis de la Universidad Nacional de Colombia es una disciplina diferente de la psicología (Díaz, et al., 2000, pp. 87 y 90; Carrillo, et al., s. f.); y en tercer lugar una concepción del sujeto del inconsciente que caracteriza una particular forma de investigar íntimamente ligada a la práctica. Estos tres elementos revelan la forma en que el psicoanálisis se deslinda[27] del encargo social asumido por la psicología, aspecto que sería parte de su identidad como disciplina si seguimos la crítica de Canguilhem (1998), que se desarrollará más adelante. Lacan deja múltiples constancias de su "repugnancia por la apelación de ciencias sociales" por parecerle el "llamado a la servidumbre" (1972, p. 344). Esta posición no implica que el saber del psicoanálisis sea excluido de la formación de los psicólogos; solo que es necesario clarificar sus límites y potencialidades en este proceso, como contribuir a la comprensión e intervención en campos diversos de la psicología, en "recuperar la reflexión sobre la condición humana y sus vicisitudes en nuestra cultura" (Díaz, et al., 2000, p. 92); el mismo Lacan actualiza el lugar del saber del psicoanálisis en la universidad francesa.

Esta afirmación de Hernández y López es bastante conflictiva para la identidad de la psicología como disciplina, y también tiene repercusiones para los PEPP. El trabajo de Ribes parece confirmar que el distanciamiento de los paradigmas en la psicología lleve a configurar definitivamente disciplinas diferentes; afirma que muchos, abusando de Kuhn, "han caracterizado el estado de la psicología como el de una disciplina multiparadigmática, su circunstancia real corresponde a la de un conjunto de disciplinas paralelas amparadas por un mismo nombre o denominación" (2009, p. 7).

¿La psicología sería una especie de universo en el que sus galaxias están en acelerada separación, hasta el punto en que puede generar la muerte de este? ¿O en realidad dicho universo nunca ha existido? ¿La tesis defendida en este artículo queda entonces falseada? El punto crucial está en qué entiende Ribes por disciplina, que se puede inferir de la siguiente cita:

> Las distintas psicologías difieren en su concepción de qué es lo psicológico, en cómo se estudia, y para qué y para quién se aplica ese conocimiento. No es correcto, por consiguiente, hablar acerca de "la" psicología, aludiendo a una disciplina ideal con propósitos, medios y fines precisos compartidos por todos aquellos que la practican. En sentido estricto, deberíamos hablar de "las psicologías", aceptando sus diferencias irreconciliables en cuanto a objeto, método y aplicaciones del conocimiento (2009, p. 11).

[27] Este deslinde de la psicología y de la concepción tradicional de la ciencia le ha valido al psicoanálisis que en repetidas ocasiones se le haya expedido acta de defunción en sus más de 110 años de fundación; por ejemplo, *El libro negro del psicoanálisis: vivir, pensar y estar mejor sin Freud* (citado por Žižek, 2008) o el reciente texto de Michel Onfray, *El crepúsculo de un ídolo. La fábula freudiana.*

Es claro que Ribes no distingue disciplina de paradigma, no reconoce el concepto de disciplina como territorio del conocimiento que puede ser habitado por diferentes paradigmas, que compiten por el reconocimiento de su validez; sin embargo, la discusión no se puede dar por saldada; en el siguiente apartado se retoma en el sentido del cuestionamiento por lo que caracteriza ese territorio y lo diferencia de otras disciplinas.

Para los programas de formación profesional en la psicología el concepto de paradigma o de matriz disciplinaria (Fourez, 1998) es de gran utilidad porque establece los elementos que comparte la comunidad de la disciplina psicológica, que le dan identidad y que la distinguen de las otras disciplinas bien sean de las ciencias sociales o de las ciencias de la salud –tema polémico que excede el dominio de este artículo–. Este conjunto de elementos debe hacer parte de los programas profesionales de psicología, es decir, las características de los paradigmas que coexisten en la disciplina, con sus teorías, lenguajes especializados, métodos, reglas, campos de problemas[28] y visiones de mundo o bases epistemológicas particulares de cada subcomunidad.

Para la concepción de un PEPP estos referentes constituyen un lugar fundamental que se traduce en estrategias pedagógicas en el trabajo con los estudiantes que se forman en la disciplina, que van más allá de la "aplicación, integración y búsqueda de conocimientos y habilidades, sino (que exigen) un trabajo estrecho con los estudiantes miembros del colectivo, en el cual desarrollan … valores, afectos, conductas, que siempre se manifiestan en un contexto determinado" (Vega, & Corral, 2006). Este proceso en la comprensión epistemológica del PEPP se entiende como una práctica social teórica y crítica del conocimiento que expresa ideas, posiciones, sentimientos, pensamientos y creencias de una comunidad académica.

### Notas sobre lo psicológico de la disciplina psicológica

Si bien hasta este punto se ha establecido que el concepto de disciplina científica multiparadigmática puede ser viable para denominar la psicología, el problema se presenta en qué es lo que caracteriza este territorio del conocimiento, asunto que de alguna manera señala Ribes (2009). Para Canguilhem, de manera radical, el problema principal de la psicología radica en la pregunta por su concepto y por su identidad que pone en tela de juicio la existencia misma del psicólogo, en la medida en que no pudiendo contestar exactamente lo que él es, le queda muy difícil dar una respuesta sobre lo que hace. Él no puede entonces buscar sino en una eficacia, siempre discutible, la justificación de su importancia como especialista … eficacia está sin duda mal fundada, en tanto no hay pruebas de que ella se deba a la aplicación correcta de una ciencia; es decir, en tanto que el estatuto de la Psicología no está determinado de tal manera que se la deba tener por algo más y mejor que un empirismo compuesto, literalmente codificado para los fines de la enseñanza (1998, p. 7).

Cuando Canguilhem pregunta ¿qué es la psicología?, interroga la legitimidad e identidad, según este filósofo, ligadas a una ausencia de objeto que la lanza a una imposible búsqueda de unidad de sus campos de exploración. "Cosa sin esencia y sin objeto, la psicología se reduce entonces a ser solo una

[28] Por ejemplo, el programa de psicología de la Universidad Javeriana, al menos desde el discurso, concibe estos problemas así: en el "contexto de pobreza, fragmentación, exclusiones sociales, económicas, culturales, desde donde se nos demanda como Universidad, desarrollar un trabajo académico que contribuya tanto a la comprensión de las múltiples problemáticas que afrontamos como país, como al desarrollo de saberes que en su dimensión de prácticas sociales y de generación de nuevas categorías conceptuales, aporten a la transformación de nuestras condiciones de vida y a la búsqueda de la justicia social y a la paz en Colombia" (Escobar, 2006, p. 19).

tecnología al servicio de una corporación, ella misma sujeta al poder de jueces, censores y educadores que ejercen funciones de instrumentalización del hombre por el hombre" (Roudinesco, 1992). Según esta crítica, la identidad de la psicología estaría en los servicios que ofrece a la tecnocracia y que actualiza Ian Parker al referirse al éxito de la psicología moderna, que lo ubica en la tabulación y regulación de los sujetos modernos, "los instruye hasta ser capaces de verse reflejados y entenderse a sí mismos en los textos psicológicos" (2006).

Aunque la pregunta es lanzada por Canguilhem en 1956 en un contexto que buscaba confrontar la propuesta de unidad de la psicología de Daniel Lagache, y aunque ha pasado bastante agua bajo el puente, el tema de la identidad sigue teniendo actualidad para reflexionar los PEPP de nuestras universidades colombianas; porque, recordando a Foucault, la institución educativa se configura históricamente como uno de los lugares privilegiados para la creación de la subjetividad,[29] a través de dispositivos disciplinarios que se articulan desde el exterior para moldear las acciones del individuo y producir un tipo de mentalidad, ajustado a las condiciones sociales y culturales existentes en el espacio cerrado de las instituciones. Entonces surgen más preguntas: ¿qué tipo de subjetividad se quiere formar con un PEPP? ¿Se deben formar psicólogos según las competencias que exigen los mercados?

¿Qué lugar tiene la crítica, propia de la academia y la investigación, en el ejercicio profesional en tiempos de globalización capitalista neoliberal? Obviamente no se puede pretender dar respuestas a estas preguntas en el presente escrito; quedan enunciadas para próximos trabajos.

En reciente conferencia, Ian Parker (2010)[30] afirmó que la disciplina psicológica opera de forma similar al "aparato de Estado, definiendo y regulando la buena conducta y la libertad a formas corporales, que son tratadas como análogas a territorios geográficos, es la conexión desmentida entre la nación y el cinismo lo que le da peso al sujeto de la psicología, tanto como sujeto individual como disciplinario". Es evidente la expresión que ha tomado la búsqueda de objetividad en la psicología en su camino de la consolidación como ciencia: "lo ganado en objetividad se ha perdido en subjetividad" (Trujillo, 2007). Para Parker (2006), la psicología refleja y apoya la cultura dominante, pero identifica un problema en esta tendencia que asume el encargo social: el sujeto se resiste a ser clasificado y a los intentos de homogenización del capitalismo.

El tema del sujeto plantea para la psicología[31] un reto que involucra su identidad, dado que pone en cuestión si asume o no el encargo social; así lo reflexiona Jairo Báez cuando piensa la posibilidad de una psicología como ciencia desde la concepción de un sujeto: "mientras no se ubique al sujeto de la psicología, toda pretensión de ser una psicología fuerte terminará en el fracaso y el borramiento mismo del sujeto" (2009, p. 125). En esta misma vía propone Trujillo (2008) superar la discusión en torno a lo subjetivo y a lo objetivo, para darle paso a la "sujetualidad", es decir al reconocimiento del

[29] La escuela moderna es, para Vanegas, la Tecnología del Yo más lograda, por ser en este lugar donde "confluyen una multiplicidad de mecanismos y dispositivos de diversas disciplinas que imprimen a sus habitantes huellas indelebles que marcarán sus formas de relacionarse y de enfrentar la cotidianidad" (2002, p. 127).
[30] En el V Encuentro de la Red de Investigadores en Psicología, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, 2010.
[31] Una disciplina científica no está definida por el objeto que estudia, sino que es ella quien al final lo determina (Fourez, 1998, p. 76); inherente a la definición de dicho objeto en los paradigmas de la psicología está una postura frente al tipo de sujeto que concibe implícita o explícitamente.

sujeto[32] como fundamento de toda ontología, de toda epistemología y de toda metodología, pues el conocimiento es algo que ocurre en los sujetos.

Es el sujeto, dice Trujillo, quien desdibuja las fronteras de las disciplinas que reconoce como parte de su propia creación, para ponerlas al servicio de la polis: "La vuelta al sujeto es, pues, una vuelta política y a la política; es la recuperación de un discurso y una práctica que no queden atrapados en el racionalismo formalizante de nuestra época" (Follari, 1995, citado por Trujillo, 2007, p. 78).

**Comentarios finales**

Más que conclusiones o cierres definitivos, esta reflexión ha recorrido un camino con múltiples bifurcaciones y avances, sin pensar que la discusión ha llegado a su puerto. Entender el estatuto epistemológico de la psicología como una disciplina multiparadigmática da la posibilidad de comprender la complejidad de este territorio del conocimiento donde habitan diferentes paradigmas, que se disputan el reconocimiento de la comunidad científica por la validez de sus propuestas teóricas, articuladas a una forma de configurar los problemas, con su propio método, reglas y visión de mundo. En el contexto del presente trabajo de reflexión, esta posibilidad es importante en tanto que porta un sistema de principios para los currículos de los PEPP, en los siguientes sentidos:

El concepto de disciplina recoge la discusión sobre la validez del conocimiento científico desplegada durante el siglo xx, al comprender que es "un campo de trabajo y de relación social a los cuales se accede a través de un proceso de formación caracterizado por la importancia que se reconoce al ejercicio de la investigación" (Hernández & López, 2002, p.12), en el que los elementos de la cultura académica y la constitución de comunidades científicas son fundamentales, e implica idealmente, entre otros aspectos el conocimiento de la tradición escrita, la construcción de consensos sociales, la discusión argumentada, la prefiguración de las acciones. Esta es una vía para el fortalecimiento de la comunidad académica psicológica, por supuesto problemática, conflictiva, como todos los escenarios sociales, pero también enriquecedora y vital para la disciplina.

En el contexto de incertidumbre epistemológica y experiencia abismal ante la complejidad de la situación de los múltiples paradigmas de la psicología, el concepto de disciplina multiparadigmática presenta una alternativa no dogmática –sin caer en el escepticismo, el todo vale, o el eclecticismo–, que reconoce la posibilidad de construir conocimiento desde paradigmas diferentes, donde la crítica se dirige no solo a los otros paradigmas sino también al propio enfoque; crítica que se espera tenga expresión en el debate argumentado en espacios académicos como las aulas de clase, los seminarios o los congresos, e idealmente se publique; estos procesos posibilitan la construcción de redes entre los investigadores, docentes, profesionales y estudiantes.

Un elemento significativo de la disciplina científica que en la actualidad cobra mayor significación es ubicar críticamente la producción del conocimiento en relación con la sociedad globalizada, neoliberal y condicionada con fuerza por las TIC. Para nuestro contexto, la Epistemología del Sur se presenta como una alternativa a considerar para la formación en psicología, al orientar una mirada más pertinente de los problemas que deben ser abordados.

[32] Para Trujillo el sujeto es "aquel que asume valerosamente las convulsivas fuerzas constitutivas de su personalidad íntegra" (2008, p. 17).

Dadas las características de la actual sociedad globalizada y del "conocimiento", los elementos fundamentales de la investigación (reconocimiento de la tradición escrita, mirada anticipatoria que prefigura las acciones, discusión argumentada) propia de la disciplina científica son básicos para la formación de estudiantes, así sus aspiraciones sean principalmente profesionales; los roles de investigador y profesional no son excluyentes hoy; por el contrario, la realidad laboral hibrida estos roles.

Si bien la investigación colombiana en psicología en los últimos años ha incrementado, aún la manera en que se articula con la docencia y la extensión está por fortalecerse y representa un reto para las instituciones de educación superior.

La concepción de los PEPP debe plantearse seriamente estrategias pedagógicas y acciones concretas, para que el conocimiento producido por los grupos de investigación tenga incidencia social sobre problemas cruciales para nuestro contexto local y regional, algunos señalados por Santos como las cuestiones del poder, por las desigualdades estructurales y por la exclusión social en las sociedades capitalistas contemporáneas, las prácticas no discursivas de las clases populares y de los grupos sociales oprimidos y silenciados (2009, p. 286); la crítica no debe ser solo hacia las teorías y sus métodos, también debe contribuir a la deslocalización del discurso del centro hacia las márgenes que posibilite nuevas formas de socialidad y constelaciones de sentido.

Aunque se argumenta por qué el psicoanálisis no hace parte de la disciplina psicológica, se reconoce que es un saber importante en la formación de los psicólogos.

El reto de la interlocución con otras disciplinas es superar el aislamiento de los programas de psicología.

El problema de la identidad que caracteriza el territorio del conocimiento de la disciplina psicológica está abierto a discusión; algunos autores que avanzan en su definición ubican como prioritario establecer una posición frente al sujeto (Báez, Trujillo, Parker), que tiene implicaciones sobre el encargo social de definir y regular la conducta y la libertad del sujeto.

**Bibliografía**

Báez, J. (2009). La utopía de una ciencia psicológica desde la concepción de un sujeto. Tesis Psicológica, 4, 118-131.

Beck, U. (2000). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas de la globalización.* Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Canguilhen, G. (1998). ¿Qué es la psicología? *Revista Colombiana de Psicología,* 7. Universidad Nacional de Colombia.

Caparros, A. (1978). La psicología, ciencia multiparadigmática. *Anuario de Psicología*, 19, 79-110. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2943117

Carrillo, J. (s. f.). Plan de estudios Carrera de Psicología Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de www.humanas.unal.edu.co/files/cms/18123424047fe352631739.pdf

Díaz et al. (1999). La presencia del Psicoanálisis en la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Psicología,* edición especial 50 años, 80-92.

Elkana, Y. (1983). La ciencia como sistema cultural. Una aproximación antropológica. *Boletín*, 3, 65-80. Sociedad Colombiana de Epistemología.

Escobar, H. (editor). (2006). *Saber, sujeto y sociedad. Una década de investigación en psicología.* Bogotá: Universidad Javeriana.
Ferrater, J. (2001). *Diccionario de filosofía.* Barcelona: Ariel.
Fried, D. (2002). Ciencia, cultura y subjetividad, en Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
Fourez, G. (1998). *La construcción del conocimiento científico.* Madrid: Narcea. González, F. (2003). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ. Hernández, C. & López, L. (2002). *Disciplinas.* Bogotá: Icfes.
Hoyos, G. (2003). *El ethos de la universidad.* Recuperado de http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion01.htm
Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden.* Madrid: Siglo XXI.
Jaraba, B. (2010). Conferencia sobre el avance del proyecto "La producción científica de la psicología colombiana: un análisis bibliométrico de las revistas académicas, 1949-2008". VI Encuentro de editores de revistas de psicología – Ascofapsi.
Koyré, A. (1990). *Estudios de historia del pensamiento científico.* Madrid: Siglo XXI.
_____. (1994). *Pensar la ciencia.* Barcelona: Paidós.
Kuhn, T. (1996*). La tensión esencial. México: Fondo de Cultura Económica.*
_____. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Lacan, J. (1972). *La ciencia y la verdad.* Escritos 1. México: Siglo XXI.
Lakatos, I. (1993). *La metodología de los programas de investigación científica.* Madrid: Alianza.
Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital.* Barcelona: Anthropos.
López, W. et al. (2006). Análisis del comportamiento en Colombia: antecedentes y perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana,* 24, 59-69.
Macbeth, G. et al. (s. f.). *Perspectivas en epistemología de la psicología.* Recuperado de http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/16/Perspectivas_en_Epistemologia_de_la_Psicologia_Cognitiva.pdf
Martínez, M. (2003). Sobre el estatuto epistemológico de la psicología. Polis. *Revista on line de la Universidad Bolivariana de Chile,* 1, 4, disponible en http://redalyc.uaemex.mx/pdf/305/30500417.pdf
Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
Observatorio para la CiberSociedad. (2004). *Línea editorial del Congreso ¿Hacia qué sociedad del conocimiento?* Recuperado de http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_es.html
Parker, I. (2006). Desafío total: psicología, psicoanálisis y virtualidad. Tabula Rasa, 4, 83-10. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/396/39600405.pdf
_____. (2010). *Naciones del self en tiempos de guerra. Análisis de discurso y Psicología.* Conferencia leída en el V Encuentro de la Red de Investigadores en Psicología, Bogotá. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=LwCGZG-lnvk
Peña, T. (1993). La psicología en Colombia: una historia de una disciplina y una profesión. Tomado de *Historia Social de la Ciencia en Colombia.* Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/documentoshistoricos/psicologia_colombia_telmo_pena.pdf
Popper, K. (1979). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
_____. (1994). *Conjeturas y refutaciones.* Barcelona: Paidós.
_____. (1997). *El cuerpo y la mente*. Barcelona: Paidós.
Prigogine, I. (2002). *¿El fin de la ciencia? Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires: Paidós.
Ribes-Inesta, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología,* 1, 2. Recuperado de http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/pdfs/RMIP2_objetivo.pdf
Rocha, I. et al. (2003). *Avances curriculares. No. 1. La disciplina psicológica. Textos para la discusión.* Bogotá: Universidad Santo Tomás.
Roudinesco, E. (1992). *Situación de un texto: ¿qué es la Psicología?* Traducido de *Situation d'un texte: Qu'est-ce que la Psychologie?* VVAA, Georges Canguilhem. Actas du Colloque, París, Albin Michel. Recuperado de http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Roudinesco_Situacion_texto.htm

Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: Clacso y Siglo XXI.

Trujillo, S. (2007). *Objetualidad y sujetualidad: una perspectiva del debate epistemológico en psicología.* Tesis Psicológica, 2, 76-77.

_____. (2008). *Objetividad y sujetualidad. Una perspectiva del debate epistemológico en psicología.* Tesis Psicológica, 3, 13-23.

Vega, R. & Corral, R. (2006). La fuente epistemológica del currículo, referente imprescindible en el diseño de una carrera dirigida a la investigación científica. *Revista e-Curriculum,* 2, 003. Recuperado de www.pucsp.br/ecurriculum

Vanegas, G. (2002). *La institución educativa en la actualidad. Un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación.* Barcelona: Universidad Autónoma. Recuperado de http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1128102-75916/gva1 de2.pdf

Žižek, S. (2008). *Cómo leer a Lacan*. Buenos Aires: Paidós.

# UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Víctor Hugo Martel Vidal
Academia Peruana de Psicología. Perú

**Resumen**
Este es un asunto que ha sido abordado en múltiples ocasiones, sobre todo por los filósofos quienes lo han hecho prescindiendo de los aportes de la psicología, no es de extrañar la desconfianza en las ciencias sobre todo en aquellas, reduccionistas y utilitarias; lo mismo ocurre con muchísimos psicólogos, quienes se interesan en teorías o técnicas que atiendan casos rutinarios y que reditúen y si es de inmediato, mejor. En estas condiciones pareciera que este problema no se encuentra adecuadamente explicado y que este intento resulte satisfactorio, ahora que disponemos de nuevas y más eficaces herramientas intelectuales, sobre todo aquellas agrupadas en las denominadas como neurociencias, es pertinente intentar una nueva aproximación, en la esperanza que nos permita una mejor comprensión de este.
**Palabras clave**: neurociencias, neuroplasticidad, actividad psíquica, multiparamétrica

**Abstract.**
The scientific problem is an issue that has been addressed many times, especially by philosophers who have done it apart from the contributions of Psychology. There is no wonder why the distrust science, especially those reductionist and utilitarian sciences. And there are many psychologists who are interested in theories or techniques that can address routine cases and also de productive, and the more immediate the results, the better. In these conditions, it seems that this problem is not adequately explained and that this attempt is satisfactory though. Nowadays we have new and more effective tools, especially those grouped in the so-called Neuroscience, so it is appropriate to try a new approach, in the hope that allows us a better understanding of it.
**Key words**: neurosciences, neuroplasticity, psychic activity, multiparatetrics.

*Las tesis hechas apresuradamente*
*irritan al lector y aburren al que las hace.*
Umberto Eco

## Aproximaciones teóricas

Los conocimiento científicos, se desarrollan regularmente dentro de una colectividad académica, son muy raros los casos donde ocurre lo contrario, además esta última suele ser una imagen que sirve de argumento en la literatura o en la caricatura. Una de las tareas que compete a los miembros de la comunidad académica es la creación de conocimientos, a partir de la investigación científica. No puede concebirse la actividad académica sin investigación, de cuyo resultado se obtienen conocimientos que servirán para explicar algunos problemas análogos a los estudiados en tales investigaciones, así es como se desarrollan las ciencias, sin embargo, esta tarea no es en absoluto sencilla y se encuentra a menudo interferida por diversos obstáculos que no solo atentan para el logro de lo que nos proponemos, sino que muchas veces impiden o la desnaturalizan completamente. Señalaré algunos de los obstáculos más frecuentes, esto no quiere decir que no existan otros, más bien sería extraño que la lista ya fuera definitiva.

Las dificultades surgen desde la aparición de los problemas. ¿Cuándo nos damos cuenta que un problema existe? En general cuando un acontecimiento no puede ser explicado de acuerdo a nuestros conocimientos disponibles (Popper, 1976). Porque todo conocimiento genera expectativas, un modo de proyectarnos al futuro, donde casi siempre cualquier acontecimiento suele ser explicado reduciéndolo a lo que suponemos "nuestro conocimiento", esto no siempre es suficiente como para explicar la totalidad de nuestras experiencias tanto académicas como cotidianas (Bruner, 1988).

Desde niños, ingenuamente construimos formas de explicar los acontecimientos cotidianos, cuando adultos, algunas explicaciones ingenuas no han sido sustituidas del todo por otras más racionales, como ocurre con nuestras creencias y supersticiones, las cuales nos acompañan incluso cuando intentamos hacer investigaciones que suponemos científicas, con mucha frecuencia, en ellas las encontramos desde las dedicatorias y agradecimientos, muchas de estas, luego de ser calificadas, otorgan al investigador grados académicos, donde algunos miembros del jurado continúan imponiéndole supersticiones al frustrado investigador. Nuestras creencias, supersticiones y muchas ideologías son el primer obstáculo para la investigación científica.

**Sobre el comienzo**

Al respecto, Heidegger (1967) hace una reflexión sumamente pertinente, ¿cuándo comienza el comienzo? La interrogante anterior pareciera solo un juego de palabras, ojalá lo fuera, sin embargo, plantea todo un desafío que nos lleva a reflexionar sobre la construcción del conocimiento, nuestra actividad consciente y sobre todo sobre la naturaleza multiparamétrica de nuestra actividad psíquica, es decir sobre uno de los componentes más importantes de nuestra naturaleza humana. En efecto, Heidegger, sin disponer de las herramientas intelectuales que en la actualidad tenemos, hace conjeturas bastante audaces que lo sitúan muy cerca de comprender a cabalidad las nociones de lo continuo y lo discreto de la actividad psíquica, derivados de lo multiparamétrico de la actividad psíquica (Anojin, 1987).

Refiere que el comienzo se inicia mucho antes de percatarnos de su presencia, lo cual se puede comprobar fácilmente, ¿Cuándo comenzamos a desconfiar de algunas teorías? Cuando no son del todo satisfactorias, cuando evaden confrontar problemas, cuando no ofrecen la seguridad de resolver problemas, cuando no son armónicas, cuando omiten o se contradicen a sí mismas, etc. Sin embargo este proceso puede durar algún tiempo, no ocurre de inmediato, las anomalías (Kuhn, 1986) al acumularse, nos confirman que las teorías padecen de algún defecto y requieren ser reparadas, mediante el ensayo hermenéutico, así recurrimos a otras interpretaciones que nos permitan explicar los hechos de forma satisfactoria (Gadamer, 1994). Los intentos por explicar los hechos dentro de una teoría tienen un límite, una vez agotadas las posibilidades se recurre a la heurística, a la construcción de otros nuevos conocimientos. De este modo es cómo las ciencias se han ido actualizando, modificando y cambiando. Una vez construidos, una parte de la comunidad académica se resiste a usarlos, este es el segundo obstáculo para el desarrollo de la ciencia.

Este proceso involucra también el explicar cómo es que estos cambios se producen en nuestra actividad psíquica (Anojin, 1987), debido a su naturaleza multiparamétrica, se explica el tránsito de la actividad de escasa intensidad que es regularmente ignorada por nosotros a otra actividad más intensa y significativa (Maturana, 1993) ¿Por qué un acontecimiento que es ignorado durante algún tiempo, se hace significativo en otra experiencia? Simplemente porque el sistema nervioso ha adquirido la madurez cognitiva para interpretarlo de un modo distinto al estado anterior.

Esto significa que nuestras neuronas han organizado redes más amplias de conexiones sinápticas que incluyen representaciones afines a la experiencia anómala que nos resultaba no solo extraña sino también incomprensible y por lo tanto la ignorábamos entre tanto no hubiese un saber previo que la identificara e interpretara adecuadamente, o más bien, haber adquirido la madurez cognitiva para procesar una información cada vez más compleja, como ocurre incluso en la vida diaria, sobre todo en los últimos tiempos debido a la masificación del uso de la tecnología, sobre todo en las comunicaciones.

**Nuestras representaciones subjetivas**

Lo descrito con anterioridad nos sitúa frente a la necesidad de identificar nuestras representaciones subjetivas como el elemento principal que interviene en la construcción de todo conocimiento como seres superiores, se entiende por superior a todo organismo que incluya en su sistema nervioso la corteza cerebral. La corteza, compuesta por neuronas multipolares, es capaz de conservar una inmensa cantidad de tales representaciones, de nuestras experiencias anteriores. Es difícil comprender que a partir de estas pueda ser posible construir abstracciones más elaboradas, sobre todo cuando dichas representaciones puedan ser explicitadas en el lenguaje.

No es requisito estar conscientes de la existencia de tales representaciones, mucho menos de las experiencias de las que provienen, ya que solo tenemos capacidad de generar una sola actividad consciente por vez, la cual da lugar a un discreto en la actividad psíquica, el único requisito para percatarnos de su presencia es la intensidad con la que se producen, debe alcanzar la mayor intensidad que logre imponerse a muchas otras que fluyen ininterrumpidamente en el continuo de la actividad psíquica (Anojín, 1987).

Los discretos en nuestra actividad psíquica se denominan de este modo porque se inician en un momento determinado y concluyen en otro. Con arreglo a la diferencia de intensidades con respecto a otros procesos que se mantienen solapados por la elevada intensidad del discreto vigente. Esto explica que el comienzo del comienzo haya estado ignorado por no haber alcanzado la intensidad requerida para estar conscientes de su presencia. Probablemente muchos de nosotros hayamos elaborado con anterioridad intuiciones parecidas a lo que se lee en estas líneas, y cuando las encontramos explicitadas aquí, nos complacerá comprobar su aproximación, de lo contrario, nos mostraremos escépticos.

En resumen, un discreto se inicia cuando cualquier actividad psíquica, alcanza la intensidad necesaria para desplazar otros procesos menos intensos y se mantiene el tiempo que mantenga esta intensidad elevada, si decae y es rebasada por otra, equivale a la finalización del discreto y da lugar al inicio de otro más intenso, sucesivamente. De este modo es como nuestra atención se focaliza en una actividad intensa, que suponemos significativa o importante, genera un discreto, ya sea en la vida diaria como en la compresión lectora, la reflexión filosófica, científica u otra, etc. (Martel-Urbano, 2011).

Esto a su vez supone la existencia de una inmensa cantidad de representaciones, y representaciones de representaciones, las cuales se encuentran ordenadas jerárquicamente de una manera singular en cada uno de nosotros, a esta organización jerárquica, Galperin (1976) la definió como la Actividad Orientadora Investigativa, que define y orienta todos y cada uno de nuestros comportamientos, estemos conscientes o no de ellos. Si conocemos la Actividad Orientadora Investigativa de una persona, podemos prever su comportamiento por lo menos en cierto tipo de actividades.

Por esto es que Galperin (1976) propuso la Actividad Orientadora Investigativa como el objeto de estudio de la psicología, por permitirnos explicar la singularidad del comportamiento de las personas y poder prever con algún margen de certeza sus comportamientos futuros, sin embargo esta propuesta se colisionó con las supersticiones y creencias de muchos miembros de la comunidad académica, generando conflictos cognitivos que no han sido resueltos adecuadamente en gran parte.

Este es el principal inconveniente para que la psicología pueda aproximarse a una teoría unificada que explique con mayor propiedad el comportamiento de las personas y de este modo resolver las múltiples limitaciones en la educación, la clínica, las relaciones humanas, los conflictos sociales, nuestras relaciones interpersonales, etc.

**Algunos aportes de las neurociencias**

Las neurociencias han aportado inmensos avances para la comprensión del comportamiento humano y quedan otros por descubrir e investigar todavía, se denomina neurociencias a todas las que se ocupan del estudio del sistema nervioso donde se advierten las siguientes especializaciones: Neurociencia molecular que se ocupa de los órganos celulares, Neurociencia celular que se ocupa de las membranas celulares, del núcleo, y su relación dinámica, Neurociencia de los sistemas que se ocupa de los sistemas sofisticados como visión, audición, etc., Neurociencia del comportamiento la que se ocupa del complejo y singular comportamiento humano y, finalmente la Neurociencia cognitiva que se ocupa de la mente, la actividad cognitiva, nuestra subjetividad, de la compleja construcción cognitivo-afectiva, nuestras ideas, creencias, ideologías, supersticiones, dogmatismos, etc. (Bear, 1998).

Hay asimismo, descubrimientos que han mostrado avances por fortuna irreversibles para la ciencia: En neurociencias no existe la dicotomía mente-cerebro (Bear, 1998). El cerebro es la base material de la mente (Bear, 1998). Estas dos afirmaciones escuetas, lacónicas y categóricas, confirman la afirmación de Popper (1997) que el dualismo mente-cerebro nunca existió, y que fue creado solo por nuestra ignorancia. Confirma también que la dimensión espiritual no es más que una construcción literaria o religiosa antes que científica (Martel, 2012).

Esta simple afirmación, lacónica y escueta, desata y seguirá desatando pasiones, quienes nos sentimos inmensamente complacidos por una nueva confirmación de los que proponemos el monismo materialista para explicar el comportamiento humano y quienes se aferran a la irracionalidad, desconociendo los aportes de las neurociencias. Esto lo comprobamos a diario en el ejercicio profesional, tanto con los colegas como con estudiantes y profesionales de otras especialidades. Esta es una discusión todavía reservada a escasos círculos académicos e intelectuales.

Las especializaciones que se han mencionado, aportan una inmensa cantidad de datos cuya interpretación constituye todo un desafío al conocimiento y la imaginación, entender cómo las membranas celulares semipermeables y, sobre todo sus poros al permitir el flujo de la información contenida en el ARN mensajero del núcleo celular a los órganos del citoplasma da lugar a otros cambios en la condensación de los iones según su carga eléctrica, cuya intensidad fluctúa con regularidad entre los 0.007 y 0.020 voltios aproximadamente. Es lo que genera las sucesivas modificaciones en el estado del sistema nervioso ante cualquier estímulo y pueden elaborar o no una respuesta, con arreglo estricto a las intensidades (Maturana, 1993). Y que de este fenómeno singular dependen todos y cada una de nuestros comportamientos cotidianos, desde los más elementales hasta los más complejos es uno de los aportes más valiosos de las neurociencias.

Los estímulos pueden ser físicos o subjetivos, pueden ser internos o externos. Pueden ser también elementales o complejos, esto explica igualmente nuestra competencia o nuestras ingenuidades, nuestra credulidad o nuestro escepticismo, la honradez o la falta de ella, nuestra actividad consciente o aquella no consciente, etc. Estas son las bases sobre las cuales debe construirse las teorías científicas de la psicología. El desconocimiento de estos avances o más bien su resistencia a admitirlos constituye el cuarto obstáculo para el desarrollo de los conocimientos científicos y de las investigaciones que practicamos.

**Lo que nos falta por conocer**

A pesar de estos aportes valiosos, es todavía un tanto frustrante si creemos que al aproximarnos a las neurociencias, esta nos librará de los males endémicos que padecemos cada vez que intentamos alcanzar un conocimiento menos defectuoso, con pretensiones de cientificidad; de un lado la vieja raigambre de nuestras creencias y supersticiones y de otro lado la dependencia económica que adquirimos a los empleos donde muchas veces la calificación académica es postergada y sobre todo, no hay urgencia para la actualización del repertorio de conocimientos de los que nos valemos para ejercer una profesión cualquiera (Jeeves, 2010). Este es el quinto obstáculo para el desarrollo de la investigación científica. En otras sociedades los profesionales no obtienen los grados académicos a perpetuidad.

Al respecto, tampoco tenemos gratitud alguna por la generosa indulgencia de nuestros empleadores, ya que muchos de ellos parecen encontrarse en una dinámica distinta a la académica. Muchos se encuentran más preocupados por conservar lealtades que les permitan la continuidad en el cargo, urgidos por su proximidad a los recursos materiales de las instituciones. Lamentablemente hay muy pocas autoridades imbuidas por su disposición al desarrollo académico de sus instituciones educativas superiores, universitarias.

Las neurociencias solo nos explican la compleja fisiología del sistema nervioso (Johnson, 1968), falta afinar todavía la tecnología para discriminar el tránsito de la ingenuidad a la calificación, de la lealtad a la ruptura, de la honestidad a la corrupción, etc. Lo que no impide hacer algunas hipótesis: De las 5,000 terminaciones nerviosas de todas y cada una de las neuronas, que disponemos, no menos de 4,800 se orientan hacia el sentido común, solo las restantes, eventualmente a la actividad académica. Esto varía de forma gradual a medida que vamos involucrándonos en la tarea académica, gracias a la neuroplasticidad y por último podemos adquirir la competencia necesaria para procesar una información más compleja, solo entonces las extrañas teorías de la literatura dura se nos hace accesible, grata y placentera (Mora, 1996).

El cálculo aproximado anterior, suele ocurrir con mucha frecuencia en otros miembros de la comunidad académica, donde se observa una polarización con arreglo a la microfísica del poder (Foucault, 1993), quien sostiene que en algunos casos nos alineamos con el poder y en otros, contra el poder. En efecto, lo que describe Foucault se produce en algunos casos a baja intensidad y en otros casos se advierte una mayor polarización. Al respecto, la afirmación de que en todas partes se cuecen habas, y que en el Perú, solo se cuecen habas, cobra vigencia.

La neurociencia nos explica exhaustivamente la fisiología del sistema nervioso (Johnson, 1968), sin embargo, no tenemos información sobre los contenidos subjetivos de la información o las informaciones que comportan, seguimos esperando mucho de ella y lo que obtenemos nos resulta

insuficiente todavía. Esta polarización en las instituciones académicas es el sexto obstáculo que dificulta el desarrollo de los conocimientos científicos.

Sin embargo, los avances son considerables, ha quedado resuelta la antiquísima dicotomía cuerpo-mente (Popper, 1997; Martel, 2012), para Popper incluso esta dicotomía fue falsa desde su construcción, es decir, nunca existió, nuestra ignorancia fue la que nos la impuso durante algunos milenios, y el grueso de la población tampoco se da por enterada todavía y muchos miembros de la comunidad académica guardan todavía un sospechoso silencio al respecto.

**La falta de información no impide que intentemos interpretar los acontecimientos**

El disponer de escasa información no constituye impedimento alguno en la construcción de los conocimientos, sobre todo en el sentido común. En la actividad científica es distinto, o debiera serlo. En cuanto a la explicación de este hecho, dentro de las neurociencias se muestra en la disposición de las personas por la investigación, es muy frecuente la tendencia a evadirla, suele ocuparse de ella en situaciones de exigencia, para la obtención de algún grado académico o como condición para un subsidio, en estos casos preferimos elegir problemas que se adecúen a la disponibilidad de los métodos o técnicas, pero no por la necesidad de actualizar y perfeccionar nuestros conocimientos.

Entonces lo que ocurre con frecuencia es que los problemas los reducimos a la escasa información que disponemos, si esta información es apropiada, podríamos considerarnos afortunados. Pero cuando además de ser escasa, es defectuosa, no hay forma de percatarse de esto. Son muy escasas las personas que reconocen los límites de su conocimiento, sobre todo si es que previamente no han tenido alguna disciplina que los haya ejercitado en esta actividad. Por eso es que subsisten teorías longevas, obsoletas, reduccionistas, sin sustento teórico.

En las condiciones que se han descrito, lo más probable es que los acontecimientos que observamos y que pretendamos explicar, sean reducidos a nuestros prejuicios, como ocurre a diario en el pensamiento de sentido común, el cual es el menos común de los sentidos, pues cada uno tiene el suyo (Bunge, 2002). Muchos pretenden quedarse cómodamente instalados en el sentido común y por la precariedad académica de las instituciones a las que acuden: lo consiguen. O más bien, forman parte del autoengaño académico, que por desgracia está muy generalizado en nuestro medio.

Analizando esto mismo Heidegger (1960) señala “es que la indigencia se hace tan indigente, que no se percata de su propia indigencia”. Además este asunto, es tan antiguo como la misma humanidad, es la pugna perpetua de la racionalidad y la irracionalidad. Muchos supondrán que este asunto es un problema exclusivo del sentido común y no involucra la actividad científica. Lamentablemente no es así, en los predios científicos y sobre todo en los académicos, este problema en el aprendizaje subsiste, sobre todo en las ciencias sociales, humanas y en las ciencias de la conducta también.

Además la pugna entre la racionalidad e irracionalidad es desigual: Mientras el conocimiento es necesariamente finito, por más abundante y cuidadoso que sea; la ignorancia siempre será infinita (Popper, 1976). ¿Es irracional esta afirmación? No. Más bien nos previene para ser mucho más rigurosos en la construcción de nuestro pensamiento, sobre todo si es que lo hacemos en el ámbito académico y los conocimientos pertenecen a alguna disciplina científica.

Cuando, después de muchas frustraciones, admitimos que estamos frente a un problema, surgen otras dificultades: las hipótesis que nos proponemos probar y los métodos que emplearemos para este propósito. Los métodos que empleemos se encuentran subordinados a lo que la disciplina

científica nos proporciona (Martel, 2011), y las hipótesis, se orientan, o más bien deben orientarse de acuerdo a supuestos teóricos científicos. Sobrevalorar los métodos genera un círculo vicioso, la metodolatría, este es el séptimo obstáculo que nos limita el desarrollo de la ciencia. Que debe ser sustituido según Gadamer (1994) por otro círculo, esta vez, virtuoso.

En estas condiciones ya es fácil suponer el resultado de las investigaciones, supuestamente científicas que se hacen en nuestro medio, se encuentras sesgadas en una dirección muchas veces deficiente, y las instituciones académicas, terminarán por convalidarlas.

El cambio no es sencillo, requiere de un cambio de paradigma, de matriz del conocimiento, por eso es valioso estudiar la filosofía de la ciencia, donde se pueda analizar distintas formas de tratamiento de la información que suponemos como científicas, este es uno de los temas más descuidados en la formación profesional de nuestros estudiantes universitarios, y es que los especialistas en estos temas también escasean: Entre los filósofos de profesión, muy pocos se interesan por las ciencias, su formación profesional no ha incluido este aspecto y los profesionales en otras ciencias tienen una formación filosófica muchísimo más precaria aún.

En el futuro inmediato, se requiere de alentar la formación de profesionales dedicados a reparar esta deficiencia. Muchas veces se ha intentado paliar este problema incluyendo asignaturas de filosofía en los primeros ciclos y otra de epistemología hacia el final, en el mejor de los casos. En el peor de ellos carecen de toda información de este tipo. Esto explica la incipiente formación académica en muchas profesiones.

En el caso de las profesiones que incluyen asignaturas de filosofía podemos señalar que esta reflexión filosófica se encuentre orientada hacia los fundamentos de las ciencias que habrán de adherir y practicar en el futuro. Esto incluye necesariamente la deontología. La ausencia da lugar a torpeza ética en muchos profesionales. Nuestras instituciones educativas de formación profesional, se encuentran todavía muy lejos de poder atender estas necesidades académicas de sus alumnos, se requiere por lo tanto iniciar de inmediato, la especialización de profesionales que atiendan este tipo de requerimientos que a pesar de haber sido previstos, no han sido logrados.

Lo anterior se observa en la formación profesional de las distintas especialidades, en muchos casos, cuando se trata de profesiones supuestamente liberales, la carencia de una formación humanística es lamentable. Pero en el caso de la formación del educador o del psicólogo o de una profesión dentro de las ciencias humanas o de la salud, esta carencia es más evidente, y lamentable.

**La falta de ética**

Un hecho fortuito me llevó a colisionarme con una inmensa mole deforme y detestable: La corrupción y el mercado de impunidades, tal vez uno de los mercados más dinámicos en nuestra sociedad. Ocurrió cuando el auto que conducía fue colisionado por un vehículo que era conducido por un joven empleado de mantenimiento de tanques de combustibles, quien distraído con su teléfono personal no solo se olvidó de las reglas de tránsito, carecía también del seguro del vehículo y de licencia de conducir. Cuando llegó la policía del sector, de inmediato las faltas del infractor se convirtieron en un argumento útil para las ofertas de impunidad. Cuando llegamos a la comisaría del sector, el comisario se hizo cargo en persona de la transacción, Luego de media docena de partes redactados y enmendados a pedido del cliente infractor, este se dio por satisfecho y llegamos a un “acuerdo” por sugerencia de dicho comisario. Un año más tarde esperando que mi automóvil fuese reparado, el

infractor arguyó insolvencia y tuve que retirarlo del taller donde servía de alojamiento de un perro, posiblemente del hortelano, que me dejó de recuerdo una población de pulgas hambrientas.

Este relato ha encontrado otros análogos de otros infortunados usuarios del poder judicial, quienes refieren algo casi idéntico, Cuando el expediente llega al juez, el escrito ya ha pasado algunas correcciones por la pluma untada del infractor de la ley, lo que constituye otro agravio más para la víctima. Por eso es que este negocio es uno de los más lucrativos en nuestra sociedad.

Las universidades tanto públicas como privadas no son ajenas a estas faltas éticas, en ocasiones nos encontramos con investigaciones defectuosas, cuyos autores ofrecen resistencia a ejecutar las correcciones que se les indica, las correcciones a veces llevan dos a tres semestres, con estas deficiencias, que no pudieron remediarlas, pasan a sustentación. Desde luego que no logran aprobación. Sin embargo en otros casos el jurado se muestra benévolo y las aprueba con una larga lista de observaciones que ya no hay ocasión para cerciorarse si fueron atendidas, aquí se requiere por lo tanto prever una disposición expresamente para tal fin.

La falta de ética es el octavo y seguramente el mayor obstáculo que encontramos cuando se trata de corregir los males endémicos que padece la investigación científica en nuestras instituciones académicas. Al respecto Savater (1997) recomienda que nadie está condenado a repetir los errores de una educación defectuosa. Es necesario reconocer también muchas otras investigaciones decorosas que han sido elaboradas con esmero, reparando sus autores las deficiencias e impedimentos señalados, se muestran como productos emergentes a quienes se les debe gratitud y reconocimiento.

Los problemas señalados, no son exclusivos de las instituciones de nuestro país, en el extranjero para paliar estas deficiencias han autorizado legalmente a los egresados tomar los servicios de agencias encargadas de asesorar y ejecutar las investigaciones, y el interesado se limita a propugnarlas en actos públicos. Tales agencias tercerizadas son integradas por docentes universitarios donde se sustentan estas investigaciones, como ocurre en los Estados Unidos de Norteamérica.

**Dogmatismos e ideologías marginales**

Estas formas de interpretar la realidad muchas veces se contraponen a la investigación y por lo tanto a la construcción del conocimiento científico. A diario asistimos a discusiones interminables por el impacto de ello, en nuestras clases cotidianas los conflictos cognitivos se generan igualmente por habernos tropezado con alguno de ellos. Algo parecido ocurre con nuestros colegas de profesión y los compañeros de labores. En torno a los dogmatismos se construyen las “lealtades” que perduran un tiempo mayor al que podamos imaginar, generando distintas formas de marginación y conflicto.

Muchas personas con quienes compartimos labores académicas, incluso se ufanan de su fidelidad a este tipo ideas, cuando esta fidelidad dentro de la actividad académica no es una virtud, más bien es el peor de los defectos, al respecto Einstein ironizaba acerca de los tiempos que nos tocan vivir, donde es posible separar un átomo, pero no es posible separar un prejuicio. Muchas veces la cotidianidad de estas discusiones nos hace convalidarlas como propias de la “naturaleza” humana. Aquí se cumple aquello: lo que para unos es una virtud, para otros es un defecto. Es bueno recordar que en el sentido común, este fenómeno puede ser una virtud, pero no así en la actividad académica que se encuentra lejos del sentido común, donde el contexto es distinto o, por lo menos debiera serlo.

Cada vez que alguna teoría no nos simpatiza, es que muchas veces debe tratarse de la oposición que encuentra con nuestros saberes previos orientados por algunos de los defectos arriba señalados. Es cierto que no podemos renunciar de inmediato a nuestras ideologías, las cuales son una forma de sesgar nuestras percepciones, y si las ideologías son irrenunciables, entonces, procuremos que estas no sean tan defectuosas.

Las ideologías podemos ubicarlas también en un ordenamiento por tercios: superior, medio e inferior. Con poco defecto y poca ingenuidad, otras defectuosas y candorosamente ingenuas y las demás con demasiados defectos e irritantemente ingenuas. En nuestra sociedad, la mayor parte de las personas adhieren ideologías de los tercios medio e inferior, confirmando la asociación existente entre la marginalidad y las ideologías. Pareciera que las personas, por su marginalidad, eligen, o se sintieran más cómodos con ideologías que oferten reinvindicaciones en el futuro: Como en esta vida no es posible, la ofertan en la otra. Como en esta sociedad no es posible, la ofertan en otra (Mendoza, Montaner, Vargas Llosa, 1994, 1997, 2003)

Al respecto Bunge medita: Sería recomendable que los docentes universitarios practiquemos el liberalismo académico opuesto a los dogmatismos ideológicos, esta parece una recomendación sensata y enteramente racional. Muy lejos de los habituales derogadores maniqueos de “derechas” e “izquierdas” a los que se nos ha impuesto en las últimas décadas. Más bien las dicotomías pudieran dirigirse hacia el flujo ininterrumpido, frecuente y diario de la insensatez a la sensatez.

Estas ideologías supersticiosas junto a las creencias dogmáticas constituyen otros obstáculos para la construcción del conocimiento científico.

De otro lado, las ideas que se han expuesto, responden parcialmente la interrogante que nos hiciéramos algún tiempo atrás ¿Por qué carecemos de liderazgo académico? Existen muchas otras que se encuentran comprendidas dentro de lo que Eco (2007) señala como las marginalidades recientes y remotas que conspiran contra la investigación científica, la racionalidad y el humanismo.

**Prospectiva al futuro**

En el corto plazo esperamos la confirmación que nos aporten las neurociencias acerca de la composición bioquímica neuronal que nos conduce de la credulidad al escepticismo, de la necedad a la sensatez, del consumismo a la moderación, de la corrupción a una vida digna. El avance de la tecnología nos hace abrigar fundadas esperanzas, habrá que estar atentos, y sobre todo con la disposición orientada hacia el conocimiento, reduciendo gradualmente nuestros dogmatismos ingenuidades y supersticiones.

A mediano plazo se advierten cambios alentadores, la tolerancia de vosotros parece confirmarlo, sin embargo el camino es bastante largo todavía, los avances que se observan son individuales antes que institucionales, por lo que estos aportes son insuficientes para atender las necesidades señaladas con anterioridad, la tendencia utilitaria en la formación profesional de los estudiantes universitarios, ha reducido de manera drástica la formación humanística y en otros casos la ha erradicado completamente.

Como consecuencia, la formación profesional es mucho más precaria, la falta de competencia profesional y sobre todo de ética es alarmante, las autoridades que debieran adoptar decisiones, carecen de estas nociones, y las instituciones académicas tampoco muestran capacidad para corregirse a sí mismas, se encuentran más bien dedicadas a un mayor posicionamiento en el mercado,

mediante la oferta más nefasta: reducir aún más la exigencia académica o solo limitarla al pago de las obligaciones económicas por parte de sus alumnos.

La discusión para revertir esta tendencia ya se inició hace algún tiempo, tenemos disponibilidad de acceder a pocas instituciones a partir de las cuales podrían organizarse asociaciones más amplias para fortalecer un trabajo ya iniciado aunque disperso e insuficiente. Es posible hacer tesis decorosas a pesar de las marginaciones recientes o remotas (Eco, 2007).

Ahora que se han revisado las limitaciones que confrontamos, a largo plazo abrigamos la esperanza que podamos elaborar estrategias que nos permitan repararlas, o por lo menos ya sabremos qué hacer para no continuar deteriorando la escasa producción que contamos en la investigación científica. Estos problemas no son nuevos, llevamos ya siglo y medio en la pugna, pues hace ciento cincuenta años que por lo menos una parte de la humanidad ha empezado a interesarse por la ciencia como un modo de vida racional y deseable, en esta muy reciente aventura, la mayor parte de la humanidad se encuentra todavía en una condición marginal (Mosterín, 1996, 2004).

Los plazos señalados, pueden cumplirse en dos escenarios, individualmente, es posible alcanzarlos mediante el esfuerzo personal, sobreponiéndose a las limitaciones que se han enumerado. Colectivamente, la situación se torna más dificultosa, al respecto, hay que señalar que en cualquier caso el aporte individual antecede a los logros colectivos.

Una forma eficaz de reducir muchas de estas deficiencias, es la pronta dación de la nueva ley universitaria que consagre el voto universal en la elección de las autoridades académicas, que nos permita reducir gran parte de estas deficiencias que han prosperado alentados por la impunidad que otorga la actual ley que ha dado sobradas muestras de obsolescencia, que solo alienta a fortalecer a los grupos de poder que mantienen secuestradas a muchas universidades tanto públicas como privadas, con total impunidad.

**Bibliografía**

Anojin, P. (1987). *Psicología y filosofía de las ciencias.* México: Trillas.
Bear, M. (1998). *Neurociencias: Explorando el cerebro.* Barcelona: Williams & Wilkins.
Bruner, (1988). *El proceso mental en el aprendizaje.* México: Trillas.
Bunge, M. (2002) *Crisis y reconstrucción de la filosofía.* Barcelona: Gedisa.
Eco, U. (2007). *Cómo se hace una tesis.* Barcelona Gedisa.
Foucault, M. (1993). *La microfísica del poder.* México: Siglo XX.
Gadamer, H. (1994). *El giro hermenéutico.* Madrid: Cátedra.
Galperin, Y. (1976) *Introducción a la psicología.* Buenos. Aires: Pablo del Río.
Heidegger, M. (1960) *Sendas perdidas.* Buenos. Aires: Lozada.
_____. (2007). *Sobre el comienzo.* Buenos. Aires: Biblios.
Jeeves, M. y Pérez, M. (2010).*Neurociencias, psicología y religión: Ilusiones, espejismos y realidades sobre la naturaleza humana.* México: FCE.
Johnson, S. (1968). *La mente de par en par. Nuestro cerebro y la neurociencia en la vida cotidiana.* México: FCE.
Kuhn, T. (1986) *La estructura de las revoluciones científicas.* México: FCE.
Mendoza, A, Montaner, C. y Vargas Llosa, A. (2000). *Manual del perfecto idiota latinoamericano.* Buenos. Aires: Atlántida.
_____. (2003). *Fabricantes de miserias.* Buenos. Aires: Atlántida.
_____. (2007). *El regreso del idiota.* Buenos. Aires: Sudamericana.
Martel, H. y Urbano, V. (2011). *Psicología de la actividad psíquica.* Lima UPCUS.

Martel, H. (2011). *Excesos de la metodolatría en la investigación supuestamente científica.* www.academiaperuanadepsicologia.org.
_____. (2012). *La dimensión espiritual en la condición humana: Una aproximación al problema psicofísico.* www.academiaperuanadepsicologia.org.
Maturana, H. (1993). *De la biología a la psicología.* Santiago: Síntesis.
Mora, F. (1996). *El cerebro íntimo: ensayos sobre neurociencias.* México: FCE.
Mosterín, J. (1996). *Epistemología y racionalidad.* Lima: FEUPIGV.
_____. (2004). *Crisis de los paradigmas en el siglo XXI.* Lima: FEUPIGV.
Popper, K. (1976) *Conjeturas y refutaciones en la investigación científica.* México: Tecnos.
_____. (1997) *Búsqueda sin término.* Madrid: Tecnos.
Savater, F. (1997) *El valor de educar.* Barcelona: Ariel.

# LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN AMÉRICA LATINA. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO PARADIGMA

**Horacio Maldonado**
Argentina

**Resumen**
En los últimos años ha cobrado énfasis la construcción paulatina de una identidad latinoamericana, avizorada desde hace mucho tiempo por hombres y mujeres notables. Ciertas convergencias y decisiones políticas están hoy configurando con mayor nitidez el perfil de una región que tiene características y necesidades universales, pero también otras más o menos particulares y específicas. Este estado de cosas conforma un marco propicio para generar progresos en asuntos geopolíticos y económicos, en cuestiones culturales y científicas y, de hecho también, en lo que hace a programas educativos y de formación de recursos humanos en distintas disciplinas y áreas de conocimiento. Sería deseable que la formación de psicólogos estuviese consustanciada con esta realidad emergente y se acentuara la compatibilización de lineamientos generales para la formación de tales profesionales. En este sentido resulta plausible generar y/o fortalecer redes bilaterales y multinacionales de trabajo, priorizando e incluyendo problemas equidistantes para la investigación disciplinaria e interdisciplinaria; programas y dispositivos afines para enseñar y formar, y sistemas consensuados regionalmente para acreditar.
**Palabras clave:** formación en psicología, psicología, América latina, paradigma.

**Abstract**
In recent years emphasis has gained gradual construction of a Latin American identity, avizorada long by remarkable men and women. Convergences and Certain policy decisions are now more clearly shaping the profile of a region that has universal characteristics and needs, but also other more or less particular and specific. This state of affairs makes up a framework to generate progress in economic and geopolitical issues in cultural and scientific issues, and indeed also in regard to education and training programs for human resources in different disciplines and areas of expertise. It would be desirable for the training of psychologists was consubstantial with this emerging reality and will increase the compatibility of general guidelines for the training of such professionals. In this regard it is plausible to generate and / or strengthen bilateral and multinational work, prioritizing and equidistant to problems including disciplinary and interdisciplinary research, programs and related devices to teach and train and accredit systems regionally agreed.
**Keywords**: background in psychology, psychology, Latin America, paradigm.

Desde nuestra visión la formación del psicólogo constituye un problema complejo, por lo cual resultaría un reduccionismo considerarlo un mero asunto académico o curricular. Quizás resulte fértil situar en dicha formación ciertas coordenadas: formar dónde y formar cuándo. Más allá de estas indispensables coordenadas espacio temporales, se requieren otras dimensiones igualmente básicas: utilizaremos al menos tres de ellas: políticas, científicas y educativas.

Deseamos comenzar contextualizando el tema que nos ocupa a fin de menguar riesgos de simplificación. Abrigamos la convicción que el conocimiento de datos o elementos aislados nos conduce, con frecuencia, al error. Parece del todo conveniente ubicarlo en su (algún) contexto para verificar en mejor posición sus particulares sentidos. Desde nuestra perspectiva epistemológica, texto

y contexto se influyen inexorablemente. Claude Bastien (citado por Morín, 1999) sostiene, y por supuesto acordamos, que "la contextualización es una condición esencial de la eficacia del funcionamiento cognitivo" y también agrega: "la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su mayor contextualización".

Otro autor que nos orienta, Edgar Morín, enfatiza al respecto: "Es posible decir que el conocimiento progresa principalmente no por sofisticación, formalización y abstracción, sino por la capacidad de contextualizar y totalizar" (Morín, 2001, p. 15). En función de lo expresado, a continuación bosquejamos varias ideas que nos servirán para analizar con mejor precisión el tema que nos convoca.

**Sobre la geografía donde la formación tiene lugar**

En los últimos años ha cobrado énfasis la construcción paulatina de una identidad latinoamericana, avizorada desde hace mucho tiempo por hombres y mujeres notables. Ciertas convergencias y decisiones políticas están hoy configurando con mayor nitidez el perfil de una región que tiene características y necesidades universales, pero también otras más o menos particulares y específicas. Este estado de cosas conforma un marco propicio para generar progresos en asuntos geopolíticos y económicos, en cuestiones culturales y científicas y, de hecho también, en lo que se refiere a programas educativos y de formación de recursos humanos en distintas disciplinas y áreas de conocimiento. Sería deseable que la formación de psicólogos estuviese consustanciada con esta realidad emergente y se acentuara la compatibilización de lineamientos generales para la formación de tales profesionales. En este sentido resulta plausible generar y/o fortalecer redes bilaterales y multinacionales de trabajo, priorizando e incluyendo problemas equidistantes para la investigación disciplinaria e interdisciplinaria; programas y dispositivos afines para enseñar y formar, y sistemas consensuados en la región para acreditar. Los psicólogos de esta zona del mundo, los psicólogos latinos como gustan nombrarnos en el norte, tendrían que sentirse orgullosos de formarse, aprender, investigar, enseñar, asistir y acreditar en esta zona, al igual que lo hacen cuando se capacitan en otras regiones, como por ejemplo Estados Unidos o Europa. En función de esos objetivos y metas nos toca trabajar sostenida, progresiva y competentemente en el futuro inmediato.

También conjeturamos que no está lejano el día en que organizaciones como ALFEPSI, AUAPSI y otras representativas al igual, alienten la integración formal de la mayoría de las unidades formadoras de las naciones latinoamericanas y se obtenga entonces mayor preponderancia y vigor para influir en las políticas públicas y de salud mental en toda la geografía sureña.

**Sobre lo que nos evoca el siglo XXI**

En el apartado anterior bosquejábamos cuestiones relativas al espacio geográfico en que tiene lugar la formación de psicólogos. Haremos ahora breves referencias en correspondencia con el tiempo en que la formación tiene lugar. El paso del siglo XX al siglo XXI trasciende el simple dato cronológico y puede entenderse como un período de conjunción/disyunción de órdenes culturales disímiles.

Si bien sabemos que estos convivirán en pugna por un lapso indefinido, no parece un atrevimiento el indicar que estamos visibilizando el parsimonioso ocaso de un orden ya vetusto aunque resistente (tramo histórico al que diversos autores nominan modernidad) y el surgimiento de un opaco e incierto nuevo orden al que otros pensadores designan, sin unanimidad, posmodernidad o sobremodernidad. Éstos últimos insisten en que el orden mundial originado a partir de la revolución

industrial se encuentra en sostenido declive y que un impreciso orden postindustrial gana terreno compulsivamente provocando cuantiosos efectos no fáciles de anticipar.

Este turbulento trecho de la civilización, coincidente con la inauguración del milenio, se distingue por la emergencia de una formidable revolución en las tecnologías informáticas y comunicacionales. En un horizonte muy próximo es dable entrever un mundo que raudo globaliza la economía, sus costumbres y estilos culturales; sus prácticas políticas, científicas y educativas y en el cual, el sujeto y la subjetividad, parecen evaporarse vertiginosamente. En este mismo mundo se esfuman las certezas antiguas y se instalan incertidumbres permanentes, evolucionan los valores fundamentales, se diluye la potestad de los estados, se evidencia una fuerte metamorfosis en las instituciones, se precarizan las condiciones de trabajo y se multiplica la conflictividad social. He aquí una de las aristas sustantivas del contexto en el cual tenemos que resignificar la educación y la formación de nuestros profesionales. Es en contextos un tanto semejantes en los que les tocará ejercer como psicólogos en las próximas décadas.

**Sobre las formas de concebir la educación superior**

Reflexionar sobre la formación de psicólogos nos obliga, en varios sentidos, a debatir acerca de la educación superior y la manera de concebirla. De hecho, en junio de 2003 se realizó en París, Francia, un trascendente foro mundial (París + 5) con la finalidad de generar un primer seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) convocada por la UNESCO también en París, en octubre de 1998. Las conclusiones allí elaboradas marcan con transparencia los puntos de vista de dos sectores bien diferenciados: uno de ellos, liderado por el Banco Mundial, entiende la educación como una mercancía o servicio que debe ser comercializado según las leyes del emergente mercado planetario.

Otro sector, con el cual nos identificamos, sostiene que la educación debe considerarse un bien social al que pueden acceder y aprovechar la mayor cantidad de ciudadanos, en las mejores condiciones posibles.

Estas visiones contrapuestas no resultan en absoluto banales, y las consecuencias que provoca el posicionarse en una u otra deviene en un asunto de máxima importancia en el plano social, político, científico y formativo, por no abundar. Las decisiones inherentes a estos tópicos de macro política global, impactan más o menos directa y veladamente en el quehacer de las comunidades educativas universitarias y también más allá de ellas. Determinan, por ejemplo, el sesgo que tendrán las políticas y legislaciones en salud mental en nuestros pueblos; las políticas de ingreso, permanencia y egreso en las universidades; las líneas prioritarias de investigación y transferencia en las altas casas de estudio y centros de investigación.

Determinan también el formato de los sistemas de acreditación para valorar recursos humanos o las incumbencias y remuneraciones económicas de los psicólogos.

**Sobre dos paradigmas educativos**

El sistema educativo dominante en occidente hasta las postrimerías del siglo pasado fue hijo funcional de la modernidad y se configuró, asimétricamente, como una potente matriz socializadora desde hace más de tres siglos. Sin desconocer la indeleble impronta cultural producida por la familia en el primer tramo de la socialización de las generaciones, ese sistema educativo se constituyó, durante todo el siglo xx cuando comenzó su paulatina democratización, en la más convincente alternativa de

culturalización. Su credibilidad y reputación social alcanzó picos de extraordinaria significación y la función de modelaje, en especial en los primeros años de escolaridad, rindió frutos de singular trascendencia en virtud de su obligatoriedad y sistematización.

Al promediar el siglo pasado surge de forma incipiente una tecnología comunicacional de insospechada gravitación. La televisión, descartando el soporte papel y apelando a reglas muy distintas a las que rigen en la academia, comienza a ejercer su función de transmisor cultural. Lo hace en sus inicios de manera precaria; sus posibilidades técnicas son austeras, su cobertura muy restringida y la programación denota escasa diversidad. De todas formas, algunos visionarios no vacilaron en pronosticar un desarrollo rector y expansionista en eso de diseminar la cultura e influir drásticamente en la subjetividad humana.

En las dos últimas décadas del siglo que pasó, aquellos pronósticos resultaron cada vez más evidentes y sucesivas investigaciones comienzan a poner de relieve que las nuevas culturas infanto-juveniles adhieren con escasas reservas a los lenguajes que emanan desde las pantallas, e incluso, constatan que este imperio de las imágenes participa de modo activo en la construcción de sus identidades.

Jorge Luis Borges, uno de los escritores que genera gran fervor en diversas geografías, ya en su ancianidad se lamentaba al advertir el inapelable paso de una civilización de la escritura a una civilización de la imagen. Desde luego, la pantalla de la televisión tiene en los últimos veinte años una competencia colosal. Los ordenadores, herramientas maestras para ingresar a ese otro mundo que es el ciberespacio, van conquistando partidarios y adictos de manera abrumadora, con independencia de que las industrias informáticas auguran su inminente extinción y su raudo relevo por adminículos cada vez más pequeños, multifuncionales, versátiles e inusitadamente potentes. S. Papert (1995, p.11) sostiene que la era de la información que ya llegó y se avecina, bien podría denominarse era del aprendizaje e insinúa que la revolución que puede producir la acción combinada de dos grandes tendencias actuales será fenomenal. La primera de esas tendencias es la tecnológica, la cual nos abre un inmenso abanico de oportunidades para mejorar el entorno de los aprendizajes. La otra tendencia es la epistemológica, desde la que se desprende que la mayor contribución de las nuevas tecnologías al progreso de los aprendizajes se centra en la creación de medios personalizados capaces de dar cabida a una amplia gama de estilos intelectuales.

**Sobre la formación de psicólogos en la universidad**

El espacio formativo que constituye la universidad, crítico para el desarrollo de las sociedades en el siglo XXI, e igualmente básico para analizar la formación de los psicólogos, no ha sido apreciado lo suficiente como objeto de investigación; solo desde hace poco tiempo la universidad ha comenzado a investigarse a sí misma y ello resulta más que promisorio.

En los albores de este nuevo siglo, parece pertinente investigar su funcionamiento y sus producciones. Ello por varios motivos, en primer lugar, para comprobar en qué grado satisface las necesidades de la comunidad que la sostiene y de qué maneras contribuye a la resolución de problemas fundamentales que afronta esa sociedad en la que está inserta. En tanto partícipes de la universidad pública, esa función nos parece innegociable a la hora de deliberar acerca de la formación de profesionales de la psicología.

En segundo lugar, si es cierto que la complejidad y multiplicidad de los conocimientos disponibles y en producción constante son bienvenidos, esto genera arduas dificultades a la hora de establecer los

planes de estudios destinados a formar a nuestros profesionales. Por ejemplo, si la selección de contenidos (inclusión de unos y exclusión de otros) o la ordenación de esos objetos de conocimiento en un programa quinquenal tipo licenciatura provoca tensiones y crudas disputas (políticas, epistemológicas, pedagógicas, etc.) en tiempos normales, ello se complica en momentos de virulencia social, científica y académica. Por esto, y más allá de que no pocos especialistas sugieren para la formación de grado el diseño de planes flexibles, respetuosos de la diversidad epistemológica, teórica y metodológica, y orientados a lograr un perfil generalista, indefectiblemente cabe alentar y construir laboriosos consensos al respecto entre las partes comprometidas.

En tercer lugar, no solo el dirimir la estructura curricular trae aparejado numerosas argumentaciones y polémicas en torno a los procesos de formación superior. Las disputas metodológicas, técnicas y de procedimiento suscitan severas querellas y producen malestares institucionales que impactan negativamente en los procesos de enseñanza/ aprendizaje. Asimismo, la escasez o ausencia de prácticas supervisadas ha constituido un talón de Aquiles en la formación de grado; por muchos años la enseñanza ha tenido una fuerte impronta teórica y es reciente que se han destinado algunos fondos específicos y establecido convenios con organizaciones de la comunidad para hacerlas viables. Este aspecto deberá reforzarse en el futuro cercano si deseamos mejorar la calidad de la formación que brindamos a los estudiantes de psicología. El diseño de los espacios para aprender (físicos y virtuales) deberán ser rediseñados en este tramo histórico, al igual que los tiempos destinados a esa actividad. En una investigación que llevamos a cabo durante el año 2011, (Maldonado, 2011), advertimos que los estudiantes avanzados de la carrera de psicología postulaban con energía la creación de espacios alternativos a las aulas tradicionales y a los espacios silentes de la biblioteca, para concretar aprendizajes genuinos de forma no tradicional.

En cuarto lugar, quienes ejercemos e investigamos la docencia universitaria, en los últimos años, observamos enormes transformaciones en el perfil de los jóvenes que a ella acceden. La revolución tecnológica y comunicacional que afrontamos sin cesar en las últimas décadas, está produciendo una generación de nuevos sujetos de aprendizaje, los que despliegan inéditos modos epistémicos para acceder al conocimiento y para vincularse en el mundo universitario. En varios sentidos, la cultura virtual emergente pone en serio entredicho los modos tradicionales de transmisión cultural y científica que las altas casas de estudio han implementado sin demasiadas variaciones durante muchísimos años. La relación docente-alumno, asimétrica desde los orígenes del sistema moderno, es un ejemplo clave.

En tiempo de redes sociales, las interacciones alumno-alumno asumen un rol protagónico en eso de acceder a aprendizajes significativos. Cabe indicar que el perfil de los docentes universitarios es quizás el componente menos dinámico en la trama universitaria. El posicionamiento y el rol de los profesores no han mostrado transformaciones relevantes durante largos periplos. Por esta razón en los próximos años deberán estudiarse y reformularse concienzudamente. Sobre todo si compartimos la visión que E. Morín posee respecto a la universidad; este autor perfila así la institución que necesitamos en el actual siglo: “La universidad tiene que adaptarse, simultáneamente, a las necesidades de la sociedad contemporánea y llevar a cabo su misión trans-secular de conservación, transmisión y enriquecimiento de un patrimonio cultural sin el cual no seríamos más que máquinas de producir y consumir”. Cuando mira hacia el futuro inminente indica que “La reforma de la universidad no debería conformarse con la democratización de la enseñanza y con la generalización del estado de estudiante. Se trata de una reforma que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento,

para pensar". Para este sociólogo, es indispensable reformar el pensamiento y para ello será indispensable reformar la universidad. En tal dirección señala que la primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne, este pensador francés sugería que: "Vale más una cabeza bien puesta que una repleta" (Morín, 2001, pp.23-24). He aquí una nítida crítica a la formación enciclopedista o a la educación bancaria que enunciaba Paulo Freire.

Una cabeza bien puesta significa que más interesante que acumular conocimientos es: a) disponer de forma simultánea de una aptitud general para plantear y analizar problemas y b) principios organizadores que posibiliten vincular saberes y darles sentido. Morin asegura que cuando más poderosa es la inteligencia general, mayor es la facultad para analizar problemas particulares y no duda en sostener que la educación debe favorecer la aptitud natural para plantear y resolver problemas y correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Dicho esto, y colocándonos en una perspectiva más pragmática, apuntamos que las instituciones de educación superior requieren mucho personal y dependen de la gente para prestar servicios. En este nuevo siglo resulta impostergable la necesidad de capacitación y actualización permanente de todos sus miembros. Si bien el personal docente es central para mejorar la formación de los psicólogos, se requiere también actualizar al personal administrativo y al personal de apoyo, al igual que aquellos que desempeñan funciones de conducción.

Al personal académico le toca optimizar su idoneidad para enseñar y esto tiene una relación muy estrecha con los sistemas de evaluación y acreditación de los profesores. Creemos poco pertinente que la acreditación tenga en cuenta la acumulación de certificaciones originadas en algún área del ejercicio profesional, por ejemplo, en investigación, y resulte deficitaria en otras. Sería adecuado que el profesor pueda demostrar competencias para enseñar, investigar, vincularse con la comunidad, gestionar proyectos o instituciones, etc. Asimismo deseamos puntualizar que los procesos de acreditación no son ajenos al nuevo ordenamiento mundial que referimos con anterioridad; si bien se trata de un tema de naturaleza académica, también se trata de un asunto de naturaleza económica y política. La formación de los enseñantes no tendría que correr solo por su cuenta e iniciativa; si bien esta alternativa resulta altamente meritoria y estimable, las unidades académicas podrían entenderla como una inversión y financiar, organizar y acreditar planes de actualización sostenidos y obligatorios. Incluso sería deseable que las unidades académicas de cada país y de la región definan programas anuales, sistemáticos y plurales destinados a los profesores de distintas procedencias.

El tránsito por estos circuitos de capacitación/actualización nacionales o regionales, tendría que ser especialmente considerado en los procesos de acreditación. Entre otros contenidos y descontando que los profesores son aptos y solventes en relación al saber disciplinario, tales planes podrían incorporar: a) conocimientos acerca de los distintos modos de aprendizaje y estudio de los estudiantes; b) temáticas referentes a las competencias y aptitudes en materia de evaluaciones; c) información exhaustiva sobre las aplicaciones científicas y tecnológicas vinculadas a la psicología; d) actualizaciones relativas a las innovaciones en el campo de la enseñanza, incluyendo metodologías adecuadas para la enseñanza presencial y virtual; e) entrenamiento para afrontar diferentes escalas en la matrícula de los estudiantes a cargo (desde un taller o seminario con 20 o 30 alumnos hasta una clase de 300 o 400 estudiantes); f) conocimientos en relación a las poblaciones de estudiantes con las que le toca operar (alumnos que inician la carrera, alumnos medios y avanzados, alumnos de postgrado, alumnos extranjeros, etc.); g) estudios y datos inherentes a los principales problemas del contexto y de la zona de influencia de la universidad, como también de problemas regionales ante los

que podrían intervenir los psicólogos; h) preparación en estrategias para trabajar en grupos, equipos y redes; i) instrumentación para la elaboración de estrategias destinadas a la construcción de programas y proyectos de investigación, extensión y capacitación de recursos humanos en ministerios, empresas, ONG y otras entidades; j) ejercitaciones en el desarrollo de habilidades para las gestión de proyectos de cooperación bilateral o multinacionales.

Estamos convencidos de que la mayor calificación de los profesores aportará de manera contundente a la calidad de la formación de los psicólogos. No obstante, deseamos puntualizar que la cantidad de profesores disponibles para hacerlo tiene a su vez una máxima significación. En numerosas ocasiones hemos insistido en la necesidad de establecer ratios razonables en la ecuación profesor-alumnos. Si en verdad deseamos garantizar la calidad de los procesos formativos, nos toca velar para que dicha relación guarde las debidas proporciones. Incluso sería útil que desde este congreso u otros próximos se sentara posición explicita al respecto. En este aspecto, como en otros igualmente relevantes, la educación pública no debería hacer ningún tipo de concesiones como suele ocurrir en el presente.

Hasta aquí hemos esbozado algunas reflexiones acerca de una materia que venimos estudiando y practicando desde hace un cuarto de siglo. Cuando suponemos que hemos avanzado lo suficiente en eso de pensar la formación que deseamos y generar la formación que queremos, se nos atraviesan unas páginas de Edgar Morin y tomamos conciencia de que se trata de una mera ilusión. En una de ellas leemos que la psicología, en eso de contribuir a la elucidación de la condición humana, "tendría como orientación el destino universal y subjetivo del ser humano y tendría que mostrarnos que *Homo sapiens,* es indisolublemente también, *Homo demens;* que *Homo faber* es al mismo tiempo *Homo ludens;* que *Homo economicus* es al mismo tiempo *Homo mitologicus;* que *Homo prosaicus* es también *Homo poeticus"* (Morín, 2001, p. 44). Seguro que en un próximo foro, que sin dudas tendrá lugar en alguna ciudad de nuestra América, encontraremos la ocasión de abordar esas nuevas ideas y otras, complejizando así este tema complejo que es la formación en psicología.

**Bibiliografía**

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO. París. Francia.

_____. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Capítulo 1. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

Papert, S. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores.* Ed. Paidós. España.

Maldonado, H. (2011). *El aprendizaje y sus dificultades a nivel superior. Proyecto de Investigación en curso.* SECYT, UNC.

# LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA CUBANA

**Roberto Corral Ruso**
Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba

**Resumen**
En la presente ponencia el autor expone básicamente los fundamentos de la experiencia cubana en la formación de psicólogos. Durante cincuenta años de formación de profesionales de la Psicología en Cuba, el autor ha estado directamente implicado en estos procesos como estudiante, profesional, profesor, asesor, y desde hace más de diez años funge como presidente de la comisión que elabora el currículo de formación de la carrera de Psicología en la Educación Superior cubana.
**Palabras clave:** psicología, formación, currículo.

**Abstract**
In this paper the author presents basically the fundamentals of cuban experience in the training of psychologists. For fifty years of training professional psychologists in Cuba, the author has been directly involved in these processes-rather deeply committed, as a student, as a professional, as a teacher, as a consultant and eventually assume-responsibility for more than ten years, chairman of the committee that prepared the training curriculum of the Psychology course in Cuban Higher Education.
**Keywords:** psychology, training, curriculum.

Trataré de exponer básicamente una experiencia, más que sentar una cátedra o elaborar cuidadosas normas para ser seguidas. Compartiré con ustedes cincuenta años de formación de profesionales de la psicología en Cuba, en los que me he visto implicado –más bien profundamente comprometido– como estudiante, como profesional, como profesor, como asesor y también la responsabilidad que asumo desde hace más de diez años como presidente de la comisión que elabora el currículo de formación de la carrera de Psicología en la educación superior cubana. Sin embargo, todo este tiempo no ha disminuido muchas de las angustias que en ocasiones sentimos los formadores de psicólogos y psicólogas; más bien las ha refinado. Porque esta no es una profesión de ocho horas diarias y fin de semana de descanso; no es un medio de vida sino un modo de vida, que no respeta asuetos ni feriados. A esta profesión de alto riesgo nos hemos dedicado, y sobre ella les confiaré algunas de estas experiencias.

Primero es necesario comprender qué es la Psicología, como ciencia y como profesión. Permítanme una fea cita: hace más de cincuenta años un filósofo francés, Canguilhem, caracterizó la Psicología de la peor manera posible: "… una filosofía sin rigor, una ética sin exigencia y una medicina sin control". Otras caracterizaciones, antes y después, no han sido más amables. ¿Por qué una visión tan pesimista? Veamos la ciencia.

La Psicología como disciplina científica enfrenta varios peligros. En primer lugar es una ciencia dividida, o mejor aún, una ciencia que no ha encontrado un cuerpo estable de conocimientos respetados por todos sus profesionales y admiradores, en suma, el "paradigma". Sin embargo y al mismo tiempo, este peligro puede entenderse como una fortaleza: la diversidad de miradas y la

búsqueda permanente de formas de integración dialécticas, no excluyentes. El profesional tendrá que vivir con una cuota alta de incertidumbres y ser bien tolerante a la diversidad y la diferencia. En los tiempos que corren, y los que parece se avecinan (y no solo para la psicología), esta será una virtud a enfatizar.

En segundo lugar porque la psicología es una ciencia extensa, con límites vagos e imprecisos, superposiciones, repeticiones y… demasiadas palabras. Se mueve desde los rigores lógicos y matemáticos de la psicología cognoscitiva y las neurociencias, con sus promesas de respuestas totales y definitivas, hasta los discursos dinámicos, cambiantes y casi románticos de las variantes humanistas, pasando por los llamativos tormentos dosificados del psicoanálisis. No es una cuestión de teorías; es una cuestión de focos y objetos diseñados para investigar y actuar. Enfrentamos un objeto complejo de estudio, que a la manera de un holograma presenta imágenes diferentes de acuerdo con la posición del observador, y lo que es todavía más complicado, con las intenciones del observado. No es posible evitar la construcción de teorías diferentes, pero es mi firme convicción que si bien ninguna tiene la respuesta absoluta, ninguna está totalmente equivocada. Encontrar el "dorado punto medio" que permita al menos la comprensión de esta extensión es una de las tareas actuales de los investigadores, pero sobre todo de los profesores. Tendremos que ir más allá de este *modus vivendi* de coexistencia pacífica que parece presidir el nuevo siglo en nuestra ciencia.

Y por último puede ser un conocimiento peligroso para las personas, porque compromete irremisiblemente al que entra en ella. A veces queremos escaparnos del compromiso de reflexionar sobre uno mismo para hablar de los otros como si fueran marcianos, o al menos otra especie diferente de homínidos que comparten el planeta con nosotros, ser los "demiurgos" de los demás. No es posible; esta es una ciencia que se entromete en las intimidades de cada uno de nosotros, y enseñar esta característica es vital si queremos formar profesionales.

Esta última cualidad se desliza de manera inadvertida en la profesión. ¡Qué fácil parece al profesional novato hablar de los demás! ¡Y qué difícil le resulta hablar de sí mismo, o evitar la tentación de evaluar a su propia familia, su pareja, sus amigos, su vida! Una estudiante me comentaba hace poco: ¡Qué fácil es hablar del sexo y la sexualidad… de los demás! Y sin embargo, resulta inevitable. Esta contradicción entre las dimensiones pública y privada del profesional no tiene una solución única: cada uno de nosotros, ya expertos en este compromiso hemos encontrado nuestras propias soluciones. Pero enseñar a buscarla es uno de los asuntos más serios de la carrera.

Otro de los avatares peligrosos de la profesión, y que nosotros vivimos con particular agudeza en estos momentos es lo que llamamos de manera poco elegante y muy combativa, el "intrusismo profesional". Aparecen nuevas profesiones –psicopedagogo, trabajador social, fisioterapeuta– se hacen más avasalladoras las antiguas –psiquiatría, antropología, sociología, pedagogía–, se inventan nuevas prácticas que nadie puede predecir adónde van –terapia floral, consejerías psicológicas, terapias transpersonales– se mantienen divisiones tribales dentro de la práctica y la formación –la ya antigua división entre psicólogos y psicoanalistas, y la más nueva entre cognitivistas y personalistas– que al final no mejoran nuestra visión –o las de los demás– sobre nosotros. No es mi interés historiar una guerra civil entre todas estas divisiones, o mejor diversidades, pero para los profesores es una enorme responsabilidad, y hasta un dolor de cabeza a la hora de seleccionar qué ofrecer, qué celebrar, qué permitir, qué despreciar, qué sancionar. No es cuestión de no aplicar o exponer una posición personal: es cuestión de justicia con el estudiante, y no ocultarle que más allá de lo que

enseñamos en el aula, la profesión se expande continuamente, y el mejor antídoto contra la desesperanza de la falta de soluciones definitivas o el imperio del "vale todo" o "cualquiera puede ser psicólogo" es construir una profesión abierta, tolerante, pero con un compromiso personal de responsabilidad y justicia con el otro, y un conjunto de reglas profesionales muy exigentes que se vigilan a sí mismas.

Por último, pero siempre en todas partes, la ética. Esta es una profesión que exige comprender con claridad el origen y la fundamentación de sus prácticas (una epistemología de varios órdenes), los propósitos insertados en sus acciones (una axiología acoplada al instrumento y al profesional) y una alerta continua acerca de los límites, las constricciones y las facilidades permitidas por el otro y por uno mismo (una ética de rigor). Si me preguntaran cuál es el núcleo más legítimo de nuestro profesional que lo diferencia de los demás diría que es una ética profesional que no solo es rigurosa, sino que permea cada acción, cada propósito y cada decisión del psicólogo que no puede delegar en una teoría, un instrumento o una práctica su responsabilidad. Al menos, en términos de conciencia.

Con semejantes características, a veces me pregunto si no hubiera sido más sano y sobre todo más cómodo estudiar cualquier otra profesión. A veces ensayo con mis estudiantes mostrarles los peligros y las exigencias que tendrán que afrontar para evaluar su vocación: la mayoría se mantiene fiel. A pesar de tantos augurios siniestros, continúa siendo una profesión atractiva, necesaria y bien solicitada.

Las responsabilidades de los que debemos enseñar a ser profesionales de la psicología van de la mano con sus características. Cualquier diseño curricular adecuado a la profesión deberá cumplir con reglas no explícitas, que curiosamente se repiten en diferentes escuelas y sistemas educativos de Psicología, al menos en Latinoamérica. Entre nosotros esas responsabilidades suponen una transformación personal del estudiante que ingresa. En primer lugar, incitarlos y hasta dirigirlos en un tránsito epistemológico desde el sentido común que establece juicios y acciones normativas "naturalizadas" y no discutidas, hasta un pensamiento de un orden más complejo, que cambia estos juicios a veces por su contrario. Es una transformación a veces silenciosa, a veces estridente, pero de la que nadie se salva. En segundo lugar, comprometer al estudiante para que "deje de ser quien ha sido todo el tiempo" para emerger con una nueva identidad, que requiere una visión crítica de sí mismo y la remodelación de su proyecto de vida. Esta es más silenciosa, y primero la captan los observadores, la familia, la pareja, los amigos. No se siente como una revolución personal, sino como evolución natural. No es asunto de alcanzar mejores evaluaciones o demostrar más conocimientos. Impacta los hábitos, los discursos, las actuaciones y hasta la moda. Es el pasaporte a la profesión. El estudiante no aprende a ser psicólogo o psicóloga, se transforma casi sin darse cuenta, y lo más significativo, en un viaje sin retorno. He acompañado a estudiantes magníficos hasta el tercer año de la carrera que de pronto, al darse cuenta real de lo que significa la profesión la abandonan por otra. Después de todo, se necesita mucha valentía para asumir el reto, o no asumirlo y declararlo. También tenemos aquellos estudiantes que se refugian del compromiso en áreas más "neutrales" y no tan insistentes con la identidad, como la Psicología experimental o las Neurociencias o las versiones matematizadas de la Psicología. Ni sospechan que la exigencia del compromiso los perseguirá hasta ahí, y se les presentará cuando tengan que tomar decisiones. Otra de las responsabilidades del profesor es decir las verdades: las gratificaciones, los gastos personales, las opciones, las exigencias, los desconocimientos, las inseguridades. No es un papel muy coherente con la imagen del profesor poseedor de la sabiduría y el poder. De hecho, en mi experiencia, las posiciones de poder –científico, social, político– no se avienen

mucho con esta profesión, y poco se gana colocándose en tal posición desde la cátedra. Por último, la exigencia explícita y declarada de todo profesor: dominar su contenido. La paciente labor de ordenar didácticamente su campo de pericia, ofrecer sistematizaciones y dosificaciones, revelar las relaciones de lo que se enseña con la vida profesional y las demás variantes de la práctica, comunicar y convencer. Y todo esto sin perder de vista la diversidad y la tolerancia a la diferencia. El buen profesor de Psicología no solo es experto en lo que sabe, sino que debe ser experto también en lo que no sabe, para reconocer que existe. La otra cualidad inexcusable para un profesor es su vínculo con la profesión misma; no podemos ser académicos aislados de la vida profesional o investigativa, que nos nutre y da sustento a lo que enseñamos.

Todo lo anterior son requisitos, premisas, reflexiones antes de entrar al diseño curricular: responder las tres preguntas de la Didáctica que desde Commenius acá siguen siendo las mismas: ¿Para qué, qué y cómo enseñar? Además identificar el objetivo general de la profesión y su objeto de análisis e intervención. Dicho así, parece simple. Pero después de los análisis anteriores, resulta un oficio complicado e inacabable. En primer lugar el propósito del profesional. ¿Cómo alcanzar una formulación que resulte aceptable –y lo más difícil, creíble– para todos? Al final en nuestra experiencia llegamos a un acuerdo casi salomónico: el propósito último de cualquier acción profesional de la Psicología es promover el *bienestar humano.* Bienestar no es felicidad, no es satisfacción, no es placer, no es poder, no es posesión. Es también el dolor, el duelo, las frustraciones, las ilusiones, las pérdidas, la muerte. El psicólogo/psicóloga es el profesional que ayuda, apoya, acompaña al ser humano a comprender este viaje que es la vida con todos sus accidentes, y a verse a sí mismo en el camino. De esta manera se identifica además el objeto: el ser humano como sujeto de sí mismo, de sus acciones e historia, de su futuro y sus relaciones con los demás. Este objeto ha recorrido y recorre muchas palabras para objetivarse y definirse: alma, espíritu, mente, conciencia, comportamiento, cerebro, inconsciente, subjetividad, grupo, comunidad, organización. Cualquiera que sea la palabra que usemos y la objetivación con que se identifique, el propósito sigue siendo válido, y separa nuestra profesión de las demás que colocan como objeto de sus atenciones al ser humano.

Sabido el "para qué" de manera rápida y breve (la discusión sería interminable), podemos imaginar el "qué". Debo aquí relatarles la experiencia de Tuning-América Latina. Nos hemos reunidos especialistas con diferentes responsabilidades en la formación de profesionales de la psicología y procedentes de diferentes instituciones de enseñanza en América Latina. Una colección variopinta –en la que me incluyo–, que para un observador externo pudiera parecer una especie de circo, con todas las adscripciones teóricas, metodológicas, referenciales, profesionales y hasta confesionales posibles. En suma, la perspectiva de un diálogo de sordos o un foro de interminables discusiones. Nada de eso. Al contrario de lo imaginado por otras personas –otros profesionales principalmente– ha primado un diálogo muy fructífero y una conciencia clara de un propósito común en medio de la diversidad. Cada uno aportó en la medida de sus pericias y experiencias. De aquí, he tomado las conclusiones acerca de qué formar en un profesional de la psicología, identificado con "ejes didácticos" más que contenidos. Los cinco ejes se despliegan en forma de espiral, sin un principio o un final, sino con lazos recurrentes que se remiten continuamente unos a otros. Estos ejes son *la práctica profesional* (sus objetos, acciones y propósitos, y los espacios sociales de aplicación), *la dimensión disciplinar* (sus teorías, metodologías y posibles vínculos entre sí), *la referencia interdisciplinar* (las fronteras móviles, las demás profesiones y ciencias que nos son afines o relevantes, la necesidad de

trabajar en grupo con otros profesionales), *la reflexión epistemológica* (los orígenes y determinaciones de nuestras prácticas y teorías, y las acciones de verificación, evaluación y objetivación de sus propuestas) y el último componente, identificado como transversal y presente en todos los demás ejes, *la ética.* Cada eje resume y exige contenidos, instrumentos, acciones, formas de pensar y actuar, relaciones con los otros y la mirada sobre uno mismo. Se concreta en asignaturas y disciplinas de enseñanza con diversos nombres y agrupaciones de contenidos, pero al final, se adscriben a los cinco ejes ya vistos. La revisión de cualquier plan de estudios de psicología, al menos en América Latina (insisto en esto), muestra un ordenamiento similar para quien sepa leer más allá de las declaraciones de nominaciones académicas.

Con todo lo importante que puedan ser los contenidos, en mi criterio personal lo que define mejor la formación del profesional de la psicología son las situaciones de aprendizaje diseñadas para este fin, sus arreglos didácticos, el "cómo" enseñar. La psicología, en cualquiera de sus ejes definitorios, no se aprende –y en consecuencia no se enseña– como un acto de transmisión de informaciones, conferencias magistrales o lectura de autores iluminados. Estos son medios que colaboran, completan, insisten, pero no son su centro. Requiere la cualidad que he enfatizado desde el principio: un compromiso personal con una manera de ser y hacer, que solo se alcanza en el diálogo continuo con los profesores y otros estudiantes. Estas situaciones pueden abarcar la gama completa de las variantes didácticas que se discuten o se acatan desde la pedagogía universitaria, y a las que no presento ninguna objeción. Sin embargo y desde mi experiencia, deben propiciar determinadas direcciones de concientización y cambio en el estudiante.

En primer lugar, lo ya dicho acerca del progresivo compromiso con una profesión hermosa, pero demandante. Involucrarse paulatinamente en sus espacios de discusión y elección, que siempre pasa por la mirada interior y el juicio crítico.

En segundo lugar, y como ya señalé, debe permitir el cambio del estado de certezas de las vivencias cotidianas a la complejidad de los conocimientos de orden superior, y devolver a la vivencia más precisa, más elaborada, de su existencia, a la manera en que los artistas parten de emociones espontáneas a elaboraciones intelectuales y de nuevo a la reelaboración de emociones refinadas.

En tercer lugar, el tránsito del dominio de los instrumentos a la comprensión de los fines; comprender que medios y fines no están separados, sino que cualquier elección requiere la conciencia del propósito.

En cuarto lugar, promover situaciones de "elección responsable"; elegir es propio de la profesión pero su núcleo más importante es la responsabilidad personal con la elección, la discusión previa de las opciones, el mantenimiento de alternativas.

En quinto lugar, la sensibilidad para lo "humano", la empatía. Esta cualidad es difícil de definir, pero todos los profesionales –más aun, los profesores– sabemos qué quiero decir. Sin una sensibilidad especial para reconocer al otro, sintonizar con él, y al mismo tiempo, no perderse en sus vericuetos, no se forma un profesional. Ya sabemos que no se puede llegar a ser terapeuta sin pasar antes por la situación de paciente, o mejor dicho, no antes sino todo el tiempo, y esta condición es extensiva a cualquier práctica de la profesión, colocarse "en el lugar del otro". Esta cualidad nos separa definitivamente de otras profesiones más normativas, y aparece en cualquiera de las esferas profesionales, incluso las más "experimentales" o "técnicas" o "neutrales".

Por último, incluiría una dirección de formación poco discutida pero siempre presente, y que un excelente colega cubano ha llamado la "inserción crítica y comprometida en la sociedad". Un profesional de la psicología es un agente de transformación social, pero no de la manera en que puede mostrarse un político, un líder, un profeta, un comunicador, un legislador. No se erige en juez o abogado. No receta soluciones, o emite resoluciones, aunque la tentación haya sido a veces muy fuerte para algunos (véase la historia de algunos de sus autores más significativos). Es un renovador, pero desde dentro, desde las propias relaciones sociales en que se involucra por la profesión. La educación, la salud, el tejido social, las organizaciones productivas, las prácticas humanas, está en todas partes donde los seres humanos necesitan –necesitamos–, este apoyo. Y como todo científico social, es crítico de lo que existe y pretende mejorarlo. Su propia profesión lo lleva a esta inserción social que a su vez, alimenta su excelencia, y en muchos casos levanta la sospecha de los estamentos de poder. Léase la historia de casi un siglo de participación militante de los profesionales latinoamericanos en las transformaciones sociales de sus países. Es un ciudadano que no se restringe a los límites de sus prácticas profesionales. En nuestras universidades, alentamos esta dimensión, y en la mayoría de las universidades latinoamericanas, siempre ha estado presente. Es una virtud profesional.

Después de este recorrido reconozco imprescindible declarar dos observaciones vitales. No lean esto como un catecismo de reglas para enseñar a ser profesional de la psicología; asumirlo de esta manera sería la negación de lo dicho. Lo segundo es cuestión de énfasis: tal vez he sido demasiado optimista al mostrar esta experiencia y no he hablado de los obstáculos, los fracasos, las incomprensiones, pero también de los otros puntos de vista, las experiencias diversas, las mil maneras de cultivar una profesión que apenas tiene historia oficial. En otras regiones del planeta se ve y asume de maneras diferentes. Si he sido optimista en demasía, no me perdonen, porque no me disculpo. Estoy convencido que en los tiempos por venir esta profesión será más necesaria que nunca antes.

# FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL PSICÓLOGO: ARTICULACIÓN CON EL EJERCICIO PROFESIONAL

**Silvia M. de la Cruz**
Argentina

**Resumen**
En el presente trabajo se intentará presentar de manera escueta algunos de los problemas, que a nuestro entender, son primordiales en la formación del psicólogo en Argentina y fundamentalmente en la Universidad Nacional de San Luis.
Durante las últimas dos décadas, distintas asociaciones tales como: AUAPsi, UVAPsi y FEPRA, realizaron profundos estudios tendientes al mejoramiento de la formación de grado en las carreras de Psicología de las Universidades Nacionales de la República Argentina, teniendo como principal objetivo generar un impacto que facilitara el logro de reformas estructurales de largo alcance, desarrollando programas de capacitación docentes tendientes a estimular la incorporación de nuevos contenidos y nuevos usos académicos.
Este arduo trabajo realizado por las instituciones antes mencionadas, sirvió de base para el momento que las carreras de Psicología están atravesando, en nuestro país, un período clave como es, el proceso de Acreditación de Carreras de Grado de Interés Público como es Psicología y Licenciatura en Psicología (Convocatoria Resolución CONEAU Nº 159/11).En nuestro análisis se toman en cuenta diversos aspectos, que consideramos importantes respecto de la formación de los futuros profesionales psicólogos, en particular en la Universidad Nacional de San Luis, mencionando algunos de ellos como son: la restricción económica de la cual es, y ha sido, objeto la universidad pública; los bajos salarios para los trabajadores universitarios, el impedimento de aumentar las plantas docentes, los concursos de cargos docentes, la formación de postgrado, si la formación académica garantiza, al graduado, el ejercicio adecuado para la práctica de la actividad profesional para la cual está habilitado, la incorporación de dos líneas teóricas a partir del tercer año, asignaturas que no mantienen entre sí una comunicación e intercambio y por último, respecto a los estudiantes, la dificultad que presentarían para el estudio.
A modo de conclusión, sería importante puntualizar algunos aspectos en relación a las debilidades o falencias que presenta nuestro plan de estudios, a saber: áreas de conocimiento que tienen que ver con corrientes más actuales, que no están ligadas a la clínica, como son: Psicología ambiental, sanitaria, salud mental, capacidades diferentes, problemáticas de género entre otras; articular los temas éticos y deontológicos con los distintos conocimientos que se ofrecen a lo largo de la carrera; plantear una apertura a otros enfoques teóricos; fortalecer las prácticas en los diversos modelos teóricos; debatir profundamente respecto a la capacidad de evaluación y autocrítica, tanto sobre la formación del psicólogo como los resultados obtenidos con los modelos de enseñanza vigentes.
**Palabras claves**: Regulación- formación

**Abstract**
In this paper we attempt to present in summary some of the problems, which we believe, are essential in the training of psychologists in Argentina and mainly at the National University of San Luis. During the past two decades, various associations such as: AUAPsi, UVAPsi and FEPRA, conducted intensive studies aimed to the improvement of undergraduate education in psychology careers of National Universities of Argentina, with the main objective to generate a impact to facilitate the achievement of far-reaching structural reforms, developing teacher training programs to stimulate the incorporation of new content and new academic uses. The hard work of the aforementioned institutions, provided the basis for the time that psychology careers are experiencing in our country, a key period as it is, the process of Accreditation of degree of public interest such as psychology and Bachelor Psychology (Call Resolution CONEAU No. 159/11). In our analysis takes into account different aspects that are important with respect to the training of future professional psychologists, particularly in the National University of San Luis, mentioning some of them as are: economic constraint which is, and has been the subject of public universities, low wages for university workers, increase the impairment of plant teachers, with teaching positions, courses, postgraduate training, if the academic guarantees, the graduate, the proper exercise to practice the profession for which it is enabled, the addition of two theoretical lines from the third year, subjects who do not maintain full mutual communication and exchange and UL-thymus, for students, the difficulty presented for study. In conclusion, it is important to discuss some aspects related to the weaknesses or flaws that presents our curriculum, namely knowledge areas that deal with most current trends, which are not tied to the clinic, such as: Environmental psychology, health, mental health, disabilities, gender issues among others articulate the ethical and professional practice with the different skills that are offered throughout the race, raise openness to other theoretical approaches; strengthen practices in various theoretical models of deep-beat about the capacity and self-evaluation, both on the training of the psychologist as the results obtained with current teaching models.
**Keywords:** Regulation-training

**Haciendo historia**

Existen informes sobre el arduo trabajo y profundos estudios respecto del mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología en Argentina. En este sentido, distintas unidades académicas bregaron por la creación de una entidad que los nucleara a tal fin.

En 1991 se conforma la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi). El tema convocante de dicha reunión fue la "jerarquización de la carrera de Psicología". Otros ítems considerados en esa ocasión refirieron a la revisión curricular, a la inserción institucional y al análisis de la gestión académica y administrativa de las distintas casas de estudio. Los propósitos hacia los cuales apuntaba este nuevo organismo fueron, entre otros, "promover la interrelación entre las distintas unidades académicas de psicología del país, con el objetivo permanente de mejorar la formación de grado y postgrado, la investigación y la extensión universitaria"

La preocupación constante de AUAPsi, según las funciones enunciadas en los estatutos, fueron las señaladas en el punto a, "propender al logro de objetivos comunes en cuanto al perfil del graduado, su currículo y grado académico, acorde con las necesidades nacionales y regionales y con los desarrollos actuales de la Psicología en el mundo" y en el punto i, "propender a la homogeneidad de los contenidos curriculares y de los títulos y grados académicos otorgados".

En 1996, AUAPsi elaboró un proyecto para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en psicología. La definición de este implicó un intensivo trabajo de articulación y esfuerzo adicional de las unidades académicas, que debieron afrontar dificultades propias del escaso desarrollo de sus sistemas administrativos y de sus limitados recursos económicos, entre otras cuestiones. Para su implementación se solicitó financiamiento al Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC).

A partir de ese momento, AUAPsi, realizó un diagnóstico preliminar sobre la situación de la enseñanza de la disciplina y los planes de estudio, donde se destacaban algunos aspectos referidos a tal situación.

Desde la creación de la mayor parte de las carreras de psicología de Argentina y Uruguay (en la segunda mitad de la década del 50) su perfil fue eminentemente profesionalista, con predominio de la formación clínica y su consecuente orientación hacia el campo asistencial. Los estudios cuantitativos sobre los ámbitos de desempeño de los psicólogos en la región, realizados en la década del 70, evidenciaron una consolidación de esta tendencia.

En esa época, las rupturas institucionales en distintos períodos de la vida democrática en Argentina, ocasionaron graves consecuencias para el conjunto de la ciudadanía; y en particular en las universidades ya que, en muchas unidades académicas, implicaron el cierre de las carreras de psicología o la suspensión de nuevos ingresos, y diversos grados de desmantelamiento en todas ellas por cesantía o desaparición de gran parte de sus docentes. Esta situación produjo una detención significativa en el desarrollo académico de la disciplina.

Con el advenimiento de la democracia, a partir de los 80, se inició una etapa de normalización universitaria, con la consecuente apertura de las carreras cerradas, recuperación de equipos docentes y las primeras reflexiones sobre los diseños curriculares a implementar.

Los planes de estudio resultantes intentaron diversificar la formación, incluyendo asignaturas en áreas no tradicionales a través de materias electivas, seminarios, etc. El intercambio con centros académicos del exterior fue muy limitado, de modo que la formación de la mayor parte de los docentes se ajustó a las tradiciones de la región, tanto en lo referido a los contenidos impartidos como a sus modos de implementación. A esto se le agregó las magras condiciones presupuestarias que no contribuyeron al mayor desarrollo en la investigación, sino a una acentuación de la tendencia profesionalista que prometía mejores remuneraciones.

A partir de los 90, la dinámica propia de la vida académica generó un consenso sobre la necesidad de intensificar cambios del perfil formativo de los psicólogos, como respuesta a las demandas provenientes de diversas instituciones y sectores sociales así como el desarrollo mismo de la disciplina. Se realizaron esfuerzos sostenidos para consolidar el campo de investigación en psicología; sumado a esto, el empeño de nuevas generaciones de investigadores para integrarse a los circuitos internacionales, a través de publicaciones de trabajos, presentaciones de comunicaciones en congresos nacionales e internacionales y becas de postgrado y doctorados a realizarse en el exterior.

En función de lo expuesto es que surge el proyecto “Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina” (1997/98), cuyo objetivo fue, generar un impacto que facilitara el logro de reformas estructurales de más largo alcance, desarrollando programas de capacitación docentes cuyo objetivo fue estimular la incorporación de nuevos contenidos y nuevos usos académicos. Simultáneamente se implementó un programa de formación de especialistas en innovación curricular cuyo objetivo fue formar recursos humanos en el diseño curricular de la disciplina.

La finalidad última del programa, radicó en la elaboración de un protocolo de acuerdo recomendaciones sobre la formación universitaria en psicología, tomando en consideración aspectos referidos al perfil; objetivos, núcleos de contenidos y la organización, evaluación, desarrollo, planificación y ejercicio de la docencia, a ser tenidos en cuenta en el diseño e implementación de los planes de estudio.

En referencia a las leyes del ejercicio profesional de la psicología, estas fueron sancionadas a partir de 1982 en prácticamente todo el país. En esas leyes se reconocía que el graduado en psicología era un profesional universitario que, después de cinco años de estudios sistemáticos en la universidad, ejercía su profesión de manera autónoma en distintos ámbitos, llevando a cabo actividades de psicoterapia, diagnóstico, selección de personal y orientación, entre otras.

La determinación de las habilidades para las cuales capacitan las carreras de psicología fue establecida en 1985 por el Ministerio de Educación por medio de la resolución 2447/85 sobre “incumbencias del título de psicólogo/a o licenciado/a en psicología”. Dicha resolución se relacionaba estrechamente con las leyes antes mencionadas.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación aprobó la resolución 136/2004, por la cual se incluye el título de psicólogo o licenciado en psicología en el régimen previsto por el artículo 43 de la Ley de Educación Superior (Ley Nº 24521). Dicho artículo establece que el estado, a través de la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU) evaluará y acreditará aquellas carreras correspondientes a profesiones "cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes", requiriendo para su reglamentación la explicitación de sus contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica, estándares para la acreditación de la carrera y actividades reservadas al título. La resolución mencionada, entonces, incorpora la acreditación periódica de las carreras de Psicología, como en los años anteriores fueron incorporadas las de Medicina e Ingeniería. El sistema será aplicable únicamente a las carreras universitarias que otorgan título habilitante de grado en psicología.

A tal efecto se reunieron, AUAPSI, que tuvo en cuenta aportes realizados por la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA) e informes relevados por las secretarías académicas de las distintas unidades académicas y UVAPSI (Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada). Teniendo en cuenta los diversos aportes, UVAPSI elaboró su propuesta consultando documentos regionales e internacionales sobre estándares y convergencias de los sistemas de educación superior, tales como los producidos por la Red de Carreras de Psicología del Mercosur, la Unión Latinoamericana de Psicología (ULAPSI) y el Proceso de Bologna sobre la convergencia de los sistemas de enseñanza superior, así como los documentos sobre estándares elaborados por otras carreras incluidas en el artículo 43 de la LES (Ley de Educación Superior).

Un aspecto importante para iniciar el análisis respecto a la formación de los futuros profesionales psicólogos, en nuestro país y, en particular en la Universidad Nacional de San Luis, es la restricción económica de la cual es, y ha sido, objeto la universidad pública en virtud de la disminución del financiamiento gubernamental. El estado nacional, a través de la promulgación de la Ley Federal de Educación, promovió, entre otros puntos, el autofinanciamiento de las unidades académicas. Esta situación llevó a las universidades a procurar fuentes de financiamiento externas con el fin de incrementar sus magros presupuestos y de esta manera poder dar respuesta a los requerimientos de cada institución. Todo ello en el marco de los lineamientos establecidos por el Banco Mundial; atendiendo a esto es que, en algunas universidades, se instituyó el arancelamiento de la matrícula, como es el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, no así en otras que intentaron implementar la medida pero sin éxito debido a los conflictos que trajeron como consecuencia (Universidad Nacional de la Patagonia), en el caso de la Universidad Nacional de San Luis, esta medida no se implementó debido a la decisión política adoptada, en forma conjunta, por las autoridades y los distintos claustros.

El problema de la eliminación del financiamiento de las universidades, a manos del estado, trajo aparejado una serie de implicancias que derivaron, en nuestro caso particular, en una biblioteca, que si bien está siendo actualizada día a día, no cuenta con una cantidad importante de ejemplares que atiendan la demanda de los estudiantes; cabe señalar que en este momento el equipamiento informático poco a poco se va actualizando.

Otro punto importante, que no solo atañe a nuestra universidad, son los bajos salarios para los trabajadores universitarios, docentes y no docentes, y el impedimento de aumentar las plantas

docentes para poder cubrir la matrícula estudiantil, quedando, los equipos docentes, reducidos al mínimo, a saber, el profesor responsable y un auxiliar. Esta situación favorece la poca movilidad en los cargos lo que impide avanzar en la carrera docente. Un tema conexo es el de los concursos de cargos docentes en nuestra UNSL. Todos los cargos, independientemente de la categoría y condición (interinos, reemplazantes) que revistan se concursan por antecedentes y clase de oposición, debiendo, los docentes, hacer efectivos estos no más allá de los dos años. Cabe destacar que la dedicación, de un alto porcentaje de cargos es exclusiva, debiendo dedicar el 50% de su dedicación a la tarea docente y el otro 50% a investigación, transferencia, asistencia a eventos científicos y producción científica. Además, se espera que se realicen actividades de perfeccionamiento y formación de postgrado, que, en muchos casos, están sujetos a las posibilidades económicas de los docentes.

En psicología, hasta principios de la década de los 90, la formación de postgrado ha sido por fuera de las universidades, en grupos de estudios e instituciones privadas sin acreditaciones académicas.

En la facultad de Ciencias Humanas existen dos postgrados acreditados que responden a los dos modelos teóricos, el psicoanalítico y el cognitivo-integrativo.

Un aspecto que merece ser analizado es si la formación académica garantiza, al graduado, el ejercicio adecuado para la práctica de la actividad profesional para la cual está habilitado, al respecto y en virtud de los datos obtenidos podemos inferir que si bien, la carrera le otorga un título habilitante y le brinda algunas herramientas para su futuro desempeño como psicólogo, en verdad, no le ofrece el entrenamiento suficiente que avale su práctica profesional.

Este punto está relacionado con los planes de estudios de la carrera. El plan (4/96) vigente es el resultado de un arduo trabajo realizado por una comisión designada a tal fin, integrada por la Dra. Claribel Morales de Barbenza, la Lic. Esther Pico y el Dr. Hugo Klappenbach. Dicho trabajo duró aproximadamente un año y fue discutido, trabajado y procesado con todas las áreas de integración curricular involucradas en la carrera de psicología, a tal efecto se realizaron claustros docentes y estudiantiles, como así también una asamblea interclaustros (Klappenbach, H., 2009).

Dicho plan introdujo innovaciones importantes como fueron, “una amplia fundamentación de lo que implicaba la formación de psicólogos y psicólogas y la incorporación de dos líneas teóricas a partir del tercer año” (Klappenbach, H., 2009). Hasta ese momento, la formación en la carrera había sido marcadamente clínica y el marco teórico, casi hegemónico, fue el psicoanálisis; a partir de la implementación de dicho plan, se incorpora un nuevo enfoque teórico como es el cognitivo-integrativo.

No obstante la incorporación de este nuevo modelo, no se produjeron, en el seno de la carrera, intercambios o debates teóricos sino, por el contrario, se produjo una suerte de “enfrentamientos” pugnando por el logro de la primacía de un marco teórico respecto al otro; además, la implementación de este nuevo modelo requirió que algunas asignaturas se duplicaran, lo que implicó la conformación de equipos docentes. Este hecho no significó el incremento de los recursos económicos destinados a la carrera, por el contrario, el magro presupuesto asignado se debió redistribuir, lo que redundó en detrimento de otras asignaturas ya que los equipos docentes, en muchos casos, se redujeron al mínimo.

Es importante señalar que, desde fines de los años 70, existían, en el último año de nuestra carrera, asignaturas tales como: Clínica, Psicología jurídica, Psicología educacional y Psicología laboral. Los conocimientos impartidos eran básicamente teóricos y, con el transcurrir de los años, se fueron profundizando y fortaleciendo.

En general, observamos que la formación profesional se estructura sobre el modelo vinculado a la psicopatología y la clínica y, si esto lo unimos con la poca práctica profesional, en las distintas áreas, vemos que el mismo modelo teórico es utilizado en cualquier esfera de trabajo, es decir, que todo el ejercicio profesional se convierte en un derivado de la clínica, dejando de lado las necesidades y especificidades de los distintos ámbitos.

Un tema que reviste gran importancia es que, en el plan de estudios existe un seminario obligatorio, de muy pocas horas (50), de ética y deontología que no se articula con los distintos contenidos ofrecidos a lo largo de la carrera; al respecto, creo que, dichos contenidos deberían estar incorporados en los programas de cada asignatura con textos específicos.

Es importante destacar que la carrera está organizada por un conjunto de asignaturas que no mantienen entre sí una comunicación e intercambio, sino por el contrario, se mantienen como compartimentos estancos, amparándose en la autonomía, libertad de cátedra y el respeto por las diferencias, ya que cada responsable de asignatura decide individualmente el contenido del programa, respetando los contenidos mínimos. Esta situación produce una falta de articulación en la formación de conocimientos.

Un aspecto a revisar, en estos últimos tiempos, respecto de los estudiantes, es la dificultad que presentan para el estudio, lectura de material, escritura y exposiciones orales, lo que evidenciaría la falta de compromiso con la carrera; parecería que el objetivo es aprobar y recibirse lo más pronto posible, de hecho, en la elaboración de los trabajos prácticos, que en general son realizados en grupos, se observa que uno o dos de los miembros son los que trabajan y a su vez, cada uno es responsable de una parte de este.

Por último, es importante destacar que, se inició el proceso de acreditación de la carrera, de acuerdo a los instrumentos proporcionados por la CONEAU.

A tal efecto se formó una comisión que, luego de un arduo y profundo trabajo, junto a los docentes, realizaron el producto de la primera etapa que es el Informe de autoevaluación que incluye un análisis pormenorizado de las condiciones en que se desarrolla la carrera y sus resultados, siendo conscientes de que se encontrarán fortalezas y debilidades, para lo cual se propone un plan de mejoramiento conteniendo acciones tendientes a tal fin.

A modo de conclusión y tal como ha sido planteado, a lo largo del presente trabajo, podemos visualizar como se ha ido regulando el campo académico de las distintas profesiones, en este caso en particular, el campo de la psicología, con el objetivo de reunir acreditaciones de competencia que están directamente relacionadas con el crecimiento del país.

Dichas regulaciones provienen, en lo fundamental, del estado, a través de leyes decretos y resoluciones, de agencias nacionales de acreditación y de los lineamientos establecidos por el Banco Mundial.

Desde la creación de la mayor parte de las carreras de psicología de la Argentina su perfil fue eminentemente profesionalista, con predominio de la formación clínica y su consecuente orientación hacia el campo asistencial.

A partir de los 80, se inició una etapa de la normalización universitaria, una acentuación de la tendencia profesionalista que prometía mejores remuneraciones, esto se lleva adelante a partir de intensificar la diversificación del perfil formativo de los psicólogos como respuesta a las demandas provenientes de diversas instituciones y sectores sociales, así como el desarrollo mismo de la disciplina.

Sabemos, también, que a partir de esos años, se produjo, en nuestro país, una ruptura en términos de política económica, social y educativa.

En lo que respecta a los cambios acaecidos en el sistema educativo, y más específicamente en el sistema universitario argentino, no pueden desvincularse del modelo económico neoliberal implementado en los 90 y que aún tiene vigencia, a partir de políticas de privatización de empresas, medidas favorecidas por un discurso hegemónico sustentado en la competitividad económica internacional.

> En este nuevo contexto, las universidades recibieron el mandato de fortalecer la "excelencia" en docencia e investigación y adecuar la calidad de sus actividades en una nueva cultura de interacción con el sector productivo en busca de competitividad. A partir de ello, la universidad ha devenido en sujeto de distintos sectores que actúan por fuera de ella y que condicionan tanto el mantenimiento de sus estructuras organizativas como su producción de conocimiento (Juarros, F. y Naidorf, J. p. 484).

Tal como lo plantean estas autoras, la universidad se ve, entonces, requerida por diversas demandas provenientes del estado, de las empresas y de sus propios actores, lo que genera un conflicto a resolver, por los gobiernos y las propias universidades, que permita lograr conciliar estos sectores; "y es en las diferentes concepciones acerca de cómo dirimir dicho conflicto donde se ponen en juego dos discursos en pugna que abogan, ya sea, por democratizar los espacios públicos y el conocimiento libre y para el bien común o una tendencia a la mercantilización de la educación y el conocimiento" ((Juarros, F. y Naidorf, J. p. 485).

Ambos modelos se encuentran presentes en la universidad actualmente, batallando por convertirse en el modelo hegemónico a instaurar. Según plantea Martinetto, estos modelos son sostenidos por los decidores de la política pública, por el mercado, por los actores ligados a la vida académica desde diferentes posiciones en la sociedad y por último, la sociedad como un todo. Por lo tanto, el análisis de la crisis se verá teñido por los mismos intereses que mueven los distintos grupos que pugnan por ganar espacios y lograr universalizar su visión de grupo como la única válida, y lograr así imponer el modelo universitario propio como el ejemplo a seguir (Martinetto, 2007).

La universidad se encuentra, hoy, en la intersección de la exigencia a transformar su relación con el medio sociocultural, en especial, el relacionado a la dimensión de la economía y la producción, con demandas de mayores niveles de productividad y eficiencia, lo que conlleva a una adecuación del

sistema educativo a las necesidades del mercado, exponiendo a las instituciones a procesos de acreditación académica para obtener fondos según criterios extrínsecos.

Abordar los problemas de la formación universitaria en general y de la psicología en particular, necesita de amplios enfoques que contemplen dinámicas y especificidades en los distintos niveles de la educación.

Al decir de Luciano García (2009), las carreras deberían pensarse como espacios de desarrollo de conocimientos adaptados a las problemáticas locales y regionales, y de recursos humanos que los utilicen apropiadamente tendiendo a lograr transformaciones significativas para el conjunto de la sociedad.

En el plano institucional específico, sería importante puntualizar algunos aspectos en relación a las debilidades o falencias que presenta nuestro plan de estudios, a saber: áreas de conocimiento que tienen que ver con corrientes más actuales, que no están ligadas a la clínica, como son: psicología ambiental, sanitaria, salud mental, capacidades diferentes, problemáticas de género entre otras; articular los temas éticos y deontológicos con los distintos conocimientos que se ofrecen a lo largo de la carrera; plantear una apertura a otros enfoques teóricos; fortalecer las prácticas en los diversos modelos teóricos; debatir profundamente respecto de la capacidad de evaluación y autocrítica, tanto sobre la formación del psicólogo como los resultados obtenidos con los modelos de enseñanza vigentes y, por último, alentar a nuestros estudiantes a comprometerse a producir ideas y pensamientos para que, estudiar en la universidad no sea un trámite para obtener un título.

**Bibliografia**

AUAPsi (1991). *Estatutos.* www.auapsi.org.ar

AUAPsi (1997/98). “Informe de la segunda etapa del Programa de Innovación Curricular”.

AUAPsi (1998). “Protocolo de Acuerdo: Recomendaciones acerca de la Formación Universitaria en Psicología en Argentina y Uruguay”.

AUAPsi (2006). Documento “Áreas o Instancias de Formación de la Carrera de Psicología.

AUAPsi (2006). Documento “Estructura del plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología y sus Contenidos Curriculares Básicos”.

AUAPsi (2007). Documento ”Título de Licenciado en Psicología o Psicólogo”.

AUAPSI-UVAPSI (2007). Documento elaborado para la acreditación de la Carrera de Psicología.

AUAPSI-UVAPSI (2007) Documento elaborado para la acreditación de la Carrera de Psicología. ANEXO.

BANCO MUNDIAL (1995). “La enseñanza superior”. Las lecciones derivadas de la experiencia. Departamento de Educación y Política Social.

García, L. (2009). “La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino”, revista *PSIENCIA,* vol. 1 (Nº 2), pp. 12-23.

Juarros, F. y Naidorf, J. (2007). “Modelos universitarios en pugna: Democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina”. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior,* año 7 – número 23, set. 2007, pp. 483-504. Editorial Universidade de Sofocaba, Sao Paulo, Brasil.

Klappenbach, H. (2009). “La originalidad de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de san Luis”. Revista *PSIENCIA*, vol. 1 (Nº 2): pp.24-28.

Martinetto, A.: (2007). “Crisis universitaria y posibilidades de construcción de un nuevo modelo hegemónico”, en: *Encuentro Nacional*, 5; La universidad como objeto de investigación, 2. Tandil, Prov. de Buenos Aires, Argentina.

# IDENTIDAD Y FORMACIÓN PROFESIONAL DEL JOVEN UNIVERSITARIO: UNA APROXIMACIÓN NARRATIVA

**María Enriqueta Figueroa Rubio**
**Andrea Olmos Roa**
Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México

**Resumen**
En el presente trabajo las autoras reflexionan sobre la resignificación de la formación profesional del psicólogo, con vistas a movilizar procesos educativos que favorezcan sus modos de afrontamiento de los retos que la realidad social pone ante ellos. Las autoras operan con contenidos "narrativos" que permiten considerar la subjetividad en el proceso de construcción de las identidades, mediante la reflexión autobiográfica de los estudiantes.
Se defiende la relevancia de la utilización del enfoque biográfico narrativo desde su perspectiva interpretativa, al considerar los significados de los actores para entender los fenómenos sociales y entre ellos la educación.
**Palabras clave**: identidad profesional, narrativa, subjetividad, educación

**Abstract**
In this paper the authors reflect on the redefinition of vocational psychologist, overlooking mobilize educational processes that favor their way of coping with the social challenges placed before them. The authors operate with contents "narrative" that allow us to consider the subjectivity in the process of identity construction, autobiographical reflection by students.
They defends the relevance of using biographical approach interpretive narrative from their perspective, to consider the meanings of the actors to understand social phenomena including education.
**Keywords:** professional identity, narrative, subjectivity, education.

La trama social, política, económica de nuestro país exige respuestas concretas a la educación superior que hace que reflexionemos particularmente en la resignificación de la formación profesional, en este caso del psicólogo, para movilizar procesos educativos que favorezcan su afrontamiento a los retos que la realidad social le exige.

Para esto necesitamos reflexionar sobre la postura científica de la psicología, el paradigma vigente ha limitado explicaciones al promover la distancia entre el investigador y el objeto de estudio en la búsqueda de la objetividad, provocando la despersonalización, la psicología se encuentra entre las dimensiones de una ciencia natural o social y entre lo evaluativo normativo, entonces ¿la vida humana natural pertenece a la naturaleza o a la vida social?, en este sentido Dilthey, desde la filosofía con su visión de las ciencias del espíritu se transpone ante el positivismo, al estudiar la naturaleza y la condición de la conciencia histórica y sostener una crítica a la razón histórica, por medio de la interacción de los tres tipos de investigación; teórico-científico, el histórico-científico y el hermenéutico-psicológico, buscando el entendimiento de la vida por medio de la conciencia misma, lo que lleva a una fenomenología del espíritu en forma empírica y evolutiva, provocando una verdadera filosofía de la vida hermenéuticamente dando cabida al conocimiento de las ciencias sociales

(Ferrater, 2010).

Husserl se comprometió a criticar de forma positiva los fundamentos y métodos de la ciencia natural por su posición cientificista rigurosa, excluyendo al mundo de la vida, proponiendo el método fenomenológico después de sus investigaciones lógicas refutando el psicologismo, como forma de explicar muchos problemas planteados desde la teoría del conocimiento y de la ciencia, dentro de los estrechos límites del positivismo de hechos, ya que consideró la vida anímica como una cosa, una realidad sustancial, entonces resalta la necesidad de contemplar al ser humano como un "objeto muy peculiar" o mejor dicho un sujeto cognoscente. Considera como la participación de la subjetividad se vuelve parte del análisis de las propias vivencias, donde el mundo es el horizonte en lugar y tiempo, en el campo de la intersubjetividad el yo es anterior al ente, conduciéndolo a una dimensión trascendental (Husserl, 1998)

El dogma de los modos simbólico y no dual del conocimiento ocupa también un lugar destacado en las obras de Henri Bergson, Abraham Maslow, Trigant Burrow, Krishnamurti, Spinoza y demás autores, la única esperanza de contactar con la realidad dependerá necesariamente del abandono total del modo dualista de conocimiento. Si nuestro propósito es conocer la realidad, es en forma distinta de conocer al que debemos recurrir (Capra, 2010; Wilber, 1987).

El entretejido de los conceptos ante la acción de percibir, del representar y del pensar genera conocimiento, que ante la complejidad de nuestra sociedad actual, con nuevos sujetos, con formas de construir vínculos sociales, nos lleva a repensar y recuperar la dimensión subjetiva del estudiante siendo el objetivo de este estudio, al analizar las repercusiones que se producen en el proceso de enseñanza.

Desde la década de los 60 en las ciencias sociales se desarrolla la investigación biográfica y narrativa desde la perspectiva interpretativa, interesándose en los significados de los actores en el campo de la educación. En la construcción de los textos se valora el significado de acuerdo a la auto interpretación que los sujetos describen en primera persona resaltando la dimensión temporal y biográfica. Trascendiendo a otras ciencias sociales como la sociología al adoptar la orientación reflexiva en la producción biográfica, asimismo, la antropología y la etnografía al contemplar la cultura como texto, han desarrollado el enfoque narrativo, al ser los etnólogos y antropólogos narradores de historias, por lo que Geertz la declaró ser una ciencia que su principal tarea es la búsqueda de los significados, cuando se lee la cultura considerada como texto y la psicología también ha incluido a la narrativa al utilizar la metáfora en los relatos de reconstrucciones de vida (Bolívar, 2002). Donde la subjetividad construida por la cultura es una parte de la identidad, como un producto de la teoría de la cultura y de una teoría de los actores sociales.

Según Giménez el concepto de identidad se refiere tanto lo "socialmente compartido" y lo "individualmente único", y se aprecia en dos niveles, el individual y el colectivo, este último es una aplicación equivalente al concepto donde el actor colectivo percibe cómo sus acciones tienen efectos en los otros y en sí mismo, entonces los conceptos de cultura e identidad están interrelacionados e indisociables en las ciencias sociales. Los entornos sociales, en grupos o sociedad, contienen repertorios culturales conformando las constelaciones de rasgos culturales, que dan cabida a la apropiación distintiva de la identidad, dado que tiene la función de delimitar las fronteras entre "nosotros y los otros", siendo la principal, si no es que la única para diferenciarnos de los demás, por

lo que el autor marca cómo la identidad es el lado intersubjetivo de la cultura, la cultura en representaciones, en imaginario en forma específicamente distintiva y contrastiva en la relación de los actores sociales.

Un aspecto fundamental de dicha subjetividad es la identidad profesional, de ahí que el propósito de este documento sea realizar una serie de reflexiones donde la narrativa nos permita aproximarnos a la experiencia juvenil con respecto a dicha identidad. De manera inicial haremos referencia al denominado giro "narrativo" (Bertaux, 1999; Bruner, 1997; Suárez, 2010), que permite considerar la subjetividad en el proceso de construcción de las identidades, mediante la reflexión autobiográfica de los estudiantes, con el fin de comprender cómo diversos actores significativos, experiencias académicas y culturales destacados en las vivencias relatadas a través de sus discursos y vinculaciones sociales, inciden en su construcción identitaria para posteriormente con base en dichos argumentos presentar reflexiones en torno a su vínculo con el proceso de enseñanza en el contexto universitario, ofreciendo algunas consideraciones finales a este.

La naturaleza humana ha tenido la necesidad de distinguirse entre seres vivientes de un mismo grupo o diferentes con implicaciones cognoscitivas de reconocimiento al ver a otros seres humanos como otros, Krotz ante la pregunta sobre la identidad planteaba que "a pesar de las diferencias patentes a primera vista y a pesar de muchas otras, que emergen solo con la observación detenida y que puede referirse a cualquier esfera de la vida, siempre se trata de reconocer a los seres completamente diferentes como iguales ... la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad" (Krotz, 1994, pp. 6-7).

Los jóvenes configuran y reconfiguran su identidad a través de sus prácticas culturales y simbólicas ante un forcejeo con las representaciones que los adultos esperan, ellos crean sus estilos que tienen la función de identificadores entre similares y diferenciadores con los otros, dejando huellas como actores sociales (Urteaga, 2006).

La producción cultural tiene un carácter reflexivo, no es la cantidad de palabras las que conforman un texto, sino la accesibilidad a la dimensión significativa, al ser un fenómeno expresivo el joven converge su ser y su hacer y al visibilizar lo producido provoca un reconocimiento del sí mismo, descubriendo el estar ahí y estar presente. La identidad y las producciones culturales son comprendidas en forma global y analógica, en otras palabras la identidad en una plasticidad para llegar a la producción significativa de la coexistencia humana, por lo que la cultura y la identidad son aprehendidas en un flujo dinámico, de lo contrario si se ve la cultura en aislado sería verla como un cadáver inerte (Chaves, 2010).

Existen una serie de elementos en la conformación de la cultura, documentados en archivos detallados, en el análisis social se incorpora la dimensión histórica-hermenéutica en la búsqueda de la explicación del todo, sin embargo no es la cantidad de palabras para la creación de un texto, sino más bien, los vínculos de sentido para la comprensión de los fenómenos culturales con la capacidad de acceder a la dimensión significativa, en las producciones culturales las reflexiones buscan la identidad como expresión donde el ser humano juega entre el ser y el hacer, y al contemplar lo producido por uno mismo se dirige a reconocer lo que somos, el descubrimiento de dónde estamos y reconocer nuestra presencia. La identidad se muestra en la propia producción significativa de la existencia humana, así como la cultura que se genera en un flujo dinámico de la intersubjetividad (Chaves,

2010).

La falta de integración de una parte de las generaciones de jóvenes en las estructuras políticas, económicas, culturales y religiosas existentes es en buena medida ante la actitud de las instituciones, al marginar e invisibilizar a este grupo etario, la burocratización de la política y la economía con sus sistemas de producción rígidos, la sociedad cada vez más orientada al lujo material, la educación se establece como un sistema de producción de profesionales, en respuesta los jóvenes expresan su insatisfacción, formando asociaciones marginales para defender su propia contracultura, incrementándose cada vez más ante la perspectiva poco gratificante. Las llamadas tribus urbanas son consecuencia directa de las pocas posibilidades de promoción, donde los jóvenes evadan los márgenes establecidos, buscan donde llenar sus horas de ocio, cuando los sistemas de enseñanza no satisfacen las expectativas de los jóvenes, sin perspectiva del futuro, la falta de oportunidades de empleo generan una desigualdad de condiciones, de la civilización y el consumo, generando una sensación de inutilidad y desconcierto manteniendo este conflicto permanente, y su actuación refleja la sensación de no estar preparado para la vida (Soriano, 2001).

Chaves da cuenta de las perspectivas de los jóvenes plasmados en sus relatos, recuperando y transmitiendo las imágenes de sus estilos y su relación con los espacios físicos (2012).

La identidad social se manifiesta con la juventud y es referida a los sistemas de relaciones, las identidades de cierta clase de personas se incluyen al interior del sistema de relaciones articuladas en sus diferentes visiones institucionales, como la familia, escuela, partidos políticos, etc. Las identidades son parte del sistema de significaciones que conforman el concepto de “juventud”, y mejor dicho de juventudes o juventudes múltiples, por las diferentes formas de ser joven ante la diversidad económica, social y cultural, influyendo en las características de clase, lugar donde viven, a la generación que pertenecen, provocando un emergente cultural variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes, estilos de socializar. La noción de juventud históricamente ha sido construida entre varias categorías, por mencionar algunas, diferenciación social, género, generación, etc. rebasando la edad ante las significaciones complejas, como las características de cada sociedad, comportamientos y códigos culturales diferenciados, han desaparecido ritos de paso, se ha reducido la visibilidad de los espacios sociales correspondientes a cada sector etario, de ahí que la noción tiene en su intimidad las múltiples categorías que procesan culturalmente la situación de edad, incluyendo la inserción familiar, la diferenciación social, el género, la subcultura grupal (Margus, 2001).

La pedagogía necesita abordar las actitudes, subjetividades y anhelos de la generación juvenil, para identificar las identidades y sus mapas de significado dentro del contexto cultural con sus prácticas novedosas e híbridas, donde la función de los docentes será entender cómo van surgiendo estas identidades en los espacios escolares, para redefinir la relación con la modernidad en la cultura, para dar apertura a nuevos espacios e instituciones para que los estudiantes de psicología puedan experimentar y definir el significado de ser productos de una cultura de derechos, igualdad y respeto.

La narrativa en los últimos años ha sido una propuesta metodológica para abordar en el campo de la escuela, las vicisitudes de los docentes en su práctica cotidiana. Este enfoque de investigación ha logrado credibilidad y legitimidad en la tarea de construir conocimiento en educación. Este no se ha limitado en la recogida y análisis de los datos, de acuerdo al paradigma cualitativo convencional, el

contar las propias vivencias y leer en el sentido interpretativo, los hechos y acciones se muestran como historias narradas, esto da un giro a la forma de investigar. Bolívar desde su experiencia ha destacado, la relevancia de la narrativa en la investigación educativa, y el cómo se ha consolidado un grupo de investigadores en el campo de la educación, así como los aportes de la narrativa en generar conocimiento en comparación con la investigación formal. También el debate epistemológico que los relatos biográficos han generado, y cómo se ha reafirmado un estilo propio de investigación y de generar conocimiento (Bolívar, 2002).

**Reflexiones**

La identidad es dinámica, los jóvenes la configuran y reconfiguran por medio de sus prácticas culturales y simbólicas en situaciones tirantes con las representaciones esperadas por los adultos, son creadores de sus propios estilos que los hacen distintos a los otros e identificadores entre los afines, en su trayectoria por la vida como actores sociales.

La reflexión cumple un papel de producción cultural, la cantidad de palabras en un texto no es tan relevante, como la accesibilidad al nivel significativo, el fenómeno expresivo en los jóvenes confluye en su ser y su hacer, en la toma de conciencia dirige un autodescubrimiento del estar ahí y estar presente. La identidad y la producción cultural están ligadas para su comprensión, la identidad en su maleabilidad se dirige a la producción significativa de la coexistencia humana, tanto la identidad como la cultura son aprendidas en un constante movimiento, inseparables.

De ahí la relevancia de la utilización del enfoque biográfico narrativo desde su perspectiva interpretativa, al considerar los significados de los actores para entender los fenómenos sociales y entre ellos la educación, los textos adquieren un valor significativo dada la auto interpretación que hacen los sujetos en los relatos en primera persona, dando peso a la temporalidad y la biografía. Reivindica la subjetividad como una condición urgente del conocimiento social, además de expresar la experiencia vivida, media la propia existencia, configurando la construcción de la experiencia social de la realidad, otorgando primacía al yo dialogal, y en su postura relacional y comunitaria promueve una intersubjetividad por medio del discurso comunicativo, las descripciones anecdóticas dan cabida a los sentimientos, vivencias y acciones, dando legitimidad a esa forma de construir conocimiento por medio de los relatos que favorecen la comprensión de cómo los jóvenes dan sentido a lo que hacen en su diario vivir dentro de su contexto juvenil como actores sociales en su estancia en la universidad donde se formarán como futuros psicólogos.

**Bibliografía**

Bolívar, A. (2002). *¿De Nobis Ipsis Silemus?: Epistemología de la investigación Biográfica-Narrativa en Educación.* Revista electrónica de investigación educativa, mayo, vol. 4, número 1. En: http//redalyc.uaemex.mx.

Capra, F. (2010). *El Punto Crucial,* México: Ediciones Troquel.

Chaves, M. (2012). "Jóvenes territorios y complicaciones una antropología de la juventud urbana". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.* Manizales, Colombia, vol. 10 no. 1, enero-junio. En revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista.Latinoamericanade CienciasSociales, Niñez y Juventud.

Ferrater, J. (2010). "Dilthey y sus temas fundamentales". *Revista Cubana de Filosofía*, de la Universidad de La Habana. En www.filosofía.org/hem/dep/recf/n05p004.htm.

Jiménez, G. (2012). *Materiales para una teoría de identidades sociales.* México: UNAM, IIS. En: docentes2.uacj.mx/.../maru/teoria_identidad_gimenez.pdf

Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología.* Barcelona: Paidós.
Krotz, E. (1994). "Alteridad y pregunta antropológica". Revista *ALTERIDADES* 4 (8) pp. 5-11.
Margas, M. (2001). "Juventud: una aproximación conceptual". En: Donas Burak, Solum (comp). 2001 *Adolescencia y Juventud en América Latina. Cartago: Libro Universitario Regional.*
Wilbert Ken (1987). *Conciencia sin fronteras.* Barcelona, Kairós.
Soriano, A. (2001). "Microculturas juveniles". *Revista de Estudios sobre Juventud.* Edición: Nueva Época, año 5, no. 15, septiembre-diciembre, pp. 134-149, en:pastoralurbana.files.wordpress.com/2010/...microculturas.pdf
Urteaga, M. (2006). "Los debates teóricos desde la perspectiva sociocultural de los derechos de los y las jóvenes desde La perspectiva sociocultural sobre los derechos de los jóvenes". Ponencia presentada en *Estrategias para la flexibilidad de derechos juveniles.* En www.inicia.org/htm/public:htm

# LA SUPERVISIÓN PSICOLÓGICA: GESTIONANDO LA CALIDAD DE LAS RELACIONES PROFESIONALES DE AYUDA PSICOLÓGICA

**Bárbara Zas Ros**
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba

**Resumen**
La responsabilidad profesional de proporcionar prácticas de calidad, convoca a una reflexión necesaria sobre el tema de la supervisión psicológica como instrumento facilitador de este desarrollo profesional y por consecuente de una mayor calidad de los servicios profesionales de ayuda psicológica. Un buen servicio de orientación psicológica, solo puede lograrse si el proveedor de ese servicio se responsabiliza con gestionar la calidad. En el presente trabajo se realiza un acercamiento al tema de la supervisión psicológica como un medio que permite monitorear la calidad de los servicios de ayuda, no con fines evaluativos, sino desarrolladores de competencia profesional. Se propone un enfoque que merece ser construido y asimilado por los grupos profesionales de la psicología.
**Palabras clave**: supervisión, calidad, psicología

**Abstract**
The professional responsibility to provide quality practices, calls for a necessary reflection on the issue of psychological supervision. The supervision facilitates the professional development and consequent higher quality of professional services counseling. A good counseling service can only be achieved if the service provider is responsible to manage quality. In this paper an approach is made to the psychological supervision as a means for monitoring the quality of support services, not only with evaluative purposes, but as developer of professional competences. Author propose an approach that deserves to be constructed and assimilated by professional groups in psychology.
**Key words**: supervision, quality, psychology

*La supervisión en los procesos de la orientación y la psicoterapia*
*es un espacio para la maduración personal y profesional*
*mediante la reflexión y la creación compartida.*
George Davy Vera

En el libro *Las aventuras de Nadasabe y sus amigos,* del ruso Nikolai Nosov, el personaje central, Nadasabe, se la pasa en pugnas con el "Dr. Sabelotodo", debido a que nunca se conformaba con una respuesta de este, y seguía preguntando y preguntando, indagando con sus amigos, hasta que encontraba la mejor solución a los diferentes problemas que iba enfrentando.

Creo que fui influenciada por aquel Nadasabe de mis lecturas primeras, más allá de lo que yo misma podía entonces sospechar. Ese personaje era una inducción al constante cuestionamiento, a tratar de

hacerlo mejor, a no dejarse cegar por todo lo que ya se sabe. La aparente puerilidad a veces marca caminos en los modos de conformarnos como seres humanos y profesionales.

Sin embargo, durante mis prácticas profesionales, me he encontrado con muchos Todosaben y sus amigos: saben las mejores técnicas (por lo general siempre las mismas), curan a todos los pacientes, son excelentes y exitosos terapeutas, no abrigan la más mínima idea de poder cometer errores, o de poder hacerlo mejor. Estos Todosaben y sus amigos no creen en la supervisión psicológica, no tienen tiempo para eso, no es algo importante para ellos, nunca la han hecho ni la harán, y si la hacen será únicamente con algún todosabelotodo supervisor. Ellos como dijera Lezama Lima serían algo así como "la mano que no existe" que en su "ademán persiste". Con este grupo, como siempre recomienda el Dr. George Davy Vera, lo mejor es no perder el tiempo. No está escrito para ellos este texto. Aunque quiero enviarles un mensaje: si creen que lo hacen bien, pudieran hacerlo mejor, no solo para alimentar su sapiencia, o su ego, sino para ayudar más a los que los necesitan.

En marzo del 2011, un pequeño grupo de cuatro psicólogos y psicólogas, nos reunimos en el Centro Comunitario de Salud Mental de San Miguel del Padrón, respondiendo al llamado de varios profesionales. Allí fueron expuestas y cultivadas muchas de las ideas que se presentan en este escrito.

Los orientadores psicológicos pasamos por un largo y complejo proceso de desarrollo profesional, con diversos períodos que debemos conocer e identificar.

Gran parte de las discusiones actuales acerca de la supervisión del orientador, han estado centradas en el tema de su desarrollo profesional.

Fue con los trabajos de Skovholt y Ronnestad (Skovholt, Ronnestad, 1992), los cuales realizaron un extenso estudio cualitativo con cien terapeutas, incluyendo desde profesionales sin preparación, hasta terapeutas con cuarenta años de experiencia, que surgió una imagen del desarrollo del terapeuta en el transcurso de su vida profesional.

Skovholt y Ronnestad encontraron terapeutas que se quedaron estancados y en muchos casos abandonaron la profesión, junto con terapeutas que se desarrollaron desde la categoría de principiantes hasta la de expertos, en una serie de etapas que van desde el pensamiento convencional, intuitivo, hasta la integralidad, donde se realizan generalizaciones basadas en la experiencia y el conocimiento acumulado. En cada etapa, argumentan los autores, un terapeuta enfrenta un reto. El modo en que ese reto quede resuelto, garantiza que el terapeuta continúe por una línea ascendente de desarrollo, o se retrase momentáneamente o caiga en una situación de estancamiento profesional. El reto surge cuando el terapeuta está "bloqueado" y no sabe con certeza lo que hay detrás de los acontecimientos que están ocurriendo en la sesión o lo que debe hacer a continuación (Allstetter, 1999). Comienza entonces el cuestionamiento, la duda.

La acomodación y el desarrollo pueden ocurrir con éxito, cuando los terapeutas emplean el proceso de "reflexión profesional continua" en una atmósfera de colaboración y de desafío (Skovholt, Ronnestad, 1992, p. 125). La reflexión profesional continua es "un proceso central de desarrollo. Este consiste en tres aspectos esenciales: experiencias profesionales y personales inmediatas, un proceso de búsqueda conjunta en un encuadre de apertura y apoyo y una reflexión activa acerca de la propia experiencia personal" (Skovholt, Ronnestad, 1992, p. 141). Estos hallazgos han servido de base para la elaboración de modelos de formación de supervisores, y para el establecimiento de metodologías

más eficaces aplicadas en los procesos de relación entre supervisados y supervisores (Allstetter, 1999).

Garantizar un desarrollo profesional adecuado del orientador, conduce a la creación de mejores condiciones básicas para ofertar un servicio de calidad a aquellas personas que vienen en la búsqueda de ayuda psicológica.

La calidad de los servicios psicológicos pudiera ser definida como " la manera de hacer las cosas en las que predomina el interés de satisfacer al usuario y mejorar cotidianamente los procesos y resultados". (Salinas, González, 2006, p. 18). Esta conceptualización implica considerar la mejora continua como manera de gestión para lograr los objetivos de la calidad. Esta mejora continua se opera en la responsabilidad del profesional por ocuparse y preocuparse de su desarrollo, perfeccionando con ello su dominio de las técnicas e instrumentos, y su preparación y crecimiento personal.

La evaluación de la calidad de los servicios psicológicos, es un complejo tema que va más allá de los anuncios auto referidos de “buenos servicios”, o de las referencias de colegas, o de la ubicación de estos servicios en instituciones prestigiosas. Los estándares de calidad bajo los cuales se realizan nuestras prácticas provienen por lo general del campo médico, de la salud pública, no son generados por nuestras sociedades profesionales, por lo tanto el sesgo de errores y distanciamiento con lo que ocurre en los procesos de orientación y psicoterapia es bastante connotado.

Los indicadores de calidad de los servicios psicológicos tienen como principal referente la satisfacción de los usuarios. Brindar un servicio de orientación psicológica de calidad, solo puede lograrse si partimos de la intención de que el proveedor de ese servicio se responsabilice con garantizar esa calidad, la concientice, se prepare para ello, busque herramientas de ayuda. Una de esas herramientas las puede encontrar el orientador en las prácticas de supervisión psicológica.

Entender la supervisión psicológica como un medio que permite además, monitorear la calidad de los servicios psicológicos, no con fines evaluativos, sino que ayude al desarrollo de la competencia profesional, conforma un enfoque que merece ser construido y asimilado por los grupos profesionales de la psicología.

> La supervisión es una faceta esencial del control de calidad dentro de la profesión de la psicología. Las cuestiones éticas y legales inherentes a la supervisión necesitan ser tratadas de manera más amplia, sobre todo a la luz de la tendencia actual de dar la razón a las demandas por responsabilidad profesional. … se hace necesario abordar la necesidad de los supervisores de clarificar sus roles y proporcionar una mejor evaluación continua de la competencia y las habilidades profesionales de los supervisados … La supervisión tiene lugar a todos los niveles de formación … (Fuhrman, Bobbitt, Robiner, 2005, p. 31).

La responsabilidad profesional que tiene nuestro gremio de psicólogos de proporcionar prácticas de calidad a nuestra población, nos convoca a una reflexión necesaria sobre el tema de la supervisión psicológica como instrumento facilitador de este desarrollo profesional y por consecuente de una mayor calidad de los servicios profesionales de ayuda psicológica.

El Dr. Thomas Clawson durante un encuentro que tuvimos en la Universidad de Shippenburg, en Estados Unidos, llamaba la atención de que en Latinoamérica cuando se hablaba del tema de las

certificaciones de los orientadores, la primera demanda que surgía por parte de los profesionales iba encaminada al tema de la formación en supervisión. Sin pretender explicar este fenómeno, sí creo por todos los argumentos que he ofrecido desde el inicio de mi intervención, que las razones de esta solicitud, representan un "emergente" que habla a favor de un verdadero proceso de reflexión profesional, sobre la gran complejidad y la gran responsabilidad que representa no solamente ser orientadores, sino ser buenos, excelentes orientadores que proporcionen relaciones profesionales de ayuda de alta calidad.

Mi dedicación al tema de la supervisión psicológica, encierra una profunda preocupación por el bajo índice de utilización de este instrumento, en los diversos campos de la psicología en nuestro país, por la falta de conocimiento, sistematización y difusión de las metodologías de supervisión que se emplean y por la ausencia de programas de formación de supervisores en los niveles de pregrado y postgrado (Zas, 2010).

Estas afirmaciones fueron constatadas en una investigación exploratoria realizada en el año 2007. Se entrevistó a un grupo de 12 expertos y se encuestaron a 30 profesionales en La Habana (psicólogos y psiquiatras). En este grupo no se encontró la existencia de un concepto generalizado de supervisión, el conocimiento que se tiene sobre la práctica de supervisión clínica, está limitado, por sesgos producidos por poca actualización sobre el tema, en su mayoría conceptos arcaicos, y el predominio de las formas de intercambio sobre la práctica se realiza bajo el modelo de la discusión de casos (Pérez, 2007).

No es esta la primera vez que realizo una presentación sobre el tema de la supervisión psicológica. Mis primeros apuntes los expresé en un trabajo que escribí en el año 1997 (Zas, 1997), donde convocaba al reconocimiento de la necesidad de sistematizar prácticas de supervisión psicológica en nuestras tareas asistenciales. Estas ideas fueron madurando en trabajos posteriores (Zas, 2004, 2006, 2010) que fueron presentados en congresos, reuniones, seminarios, con la intención de que los colegas me escucharan y me dieran la confirmación de que mi "idea fija" no era tan descabellada, con la intención también de irlos persuadiendo, sensibilizándolos e invitándolos al desarrollo de esta área de nuestra especialidad.

Como parte del proceso inicial de mi acercamiento al tema, trabajé sobre una concepción de supervisión psicológica que estuviera acorde a los principios teórico-metodológicos y éticos de nuestras prácticas en el establecimiento de las relaciones profesionales de ayuda psicológica.

En este sentido, entiendo la supervisión en psicología como un instrumento de trabajo de aquellos profesionales que realizan acciones de ayuda profesional en diferentes modalidades y ámbitos (psicoterapia, orientación, trabajo comunitario, organizacional, trabajo grupal) y que tiene dos vertientes fundamentales. Una esencialmente formativa y la otra colaborativa. En ambos casos supervisión es mejoramiento del trabajo profesional, supervisión es acción colectiva en aras de lograr mejor desempeño (Zas, 2004).

La supervisión psicológica es ante todo un tipo de relación profesional que se establece entre al menos dos profesionales, donde uno trae su trabajo realizado, para compartirlo en la búsqueda de otra visión constructiva. La supervisión puede erigirse en una relación de colaboración y no de poder. Una relación en la que el proceso y su dinámica sean el fin y no el medio. Es decir, una supervisión que tiene como motivo fundamental el intercambio, la pluralidad de posibilidades, y no el

establecimiento de una verdad definitiva; que tiene principios éticos de respeto a la diversidad de criterios, de respeto al compromiso y al empeño profesional.

La supervisión necesita ser planteada, realizada y emprendida con otra representación, como un compartir nuestra mirada con otra, y en eso consiste su valor formativo-profesional (Moreira, V., 1997) su posible función de contención, su sentido crítico constructivo para el profesional de la psicología, su valor como un recurso técnico. Esto es muy claro para los que hacen de la supervisión no un modo ni un medio de realizarse, sino una forma de intercambiar desarrollo profesional, mejoramiento técnico y personal del trabajo (Zas, 2004).

La supervisión en psicología es también "un dispositivo que se construye desde diferentes modalidades y ámbitos de intervención, textos y contextos, espacios y participantes" (Fernández, 2007, p. 1). La supervisión es definida como una co-visión: mirar con otro la tarea, en un camino que se recorre al andar. "Posibilidad de aprender, escuchar, analizar, fortalecer una red de sostén intersubjetiva que nos permita saber hacer, desde el respeto a las diferencias, atravesados por incertidumbres y falta de certezas" (ídem).

La supervisión es la asignatura pedagógica de los profesionales de la salud mental (Barnett, Cornish, Goodyear, 2007). Es un proceso de aprendizaje mediante el diálogo entre el que enseña y el que aprende.

Concebir la supervisión psicológica como un tipo de relación profesional implica reconocer que esta práctica demanda de una preparación específica pues tiene teorías y técnicas que son necesarias aprender y entrenar. Es una relación que se construye, que se diseña, que tiene métodos particulares y que requiere para su aplicación de un complejo proceso de formación.

La práctica de la supervisión se realiza en muchos contextos de forma subjetiva y algunas veces con modelos generados de manera autodidáctica o como producto de la reflexión de grupos de estudio (Loubat, 2005).

En el intento de ir gestando dispositivos de formación en supervisión más acordes a la realidad de nuestras prácticas de orientación y psicoterapia, me encontré en años posteriores con el abordaje del tema de la supervisión en psicología desde la noción de competencia (Zas, 2006).

Una de las actuaciones que ha generado mayor acuerdo sobre los dominios y niveles de competencia a desarrollar por el psicólogo profesional ha sido la "Conferencia sobre Competencias: Direcciones Futuras en Educación y Acreditación en Psicología Profesional" celebrada en Arizona, en noviembre de 2002, la cual pudiera servirnos a modo de ejemplo, como uno de los intentos reportados en la literatura científica de abordar esta problemática.

En esta conferencia, ante las discrepancias existentes en la literatura especializada acerca de las competencias que debería desarrollar un psicólogo en su actuación profesional, se realizó una encuesta para identificar las competencias centrales acerca de las que existía un mayor consenso entre profesionales de distintos ámbitos públicos y privados (psicólogos clínicos, educacionales, organizacionales, etc.) (Gutiérrez, 2005).

La supervisión fue una de las competencias básicas que se identificaron en este estudio, describiéndose seis tipos de conocimientos necesarios para desarrollar una tarea de supervisión

competente: conocimiento del área que se va a supervisar (psicoterapia, investigación, evaluación, etc.); conocimiento de modelos, teorías, modalidades y métodos de investigación específicos en supervisión; conocimiento de la evolución profesional del psicólogo; conocimiento de los asuntos éticos y legales relacionados con la supervisión; conocimiento de los procedimientos de evaluación; conocimiento de la diversidad cultural e individual.

Dentro de las habilidades necesarias a desarrollar para llevar a cabo una supervisión competente se describieron en el estudio antes citado:

- Que el supervisor debe conocer las diferentes modalidades de supervisión (individual *vs.* grupal) y las habilidades específicas que se requieren en cada una.
- Debe tener habilidades de relación que le faciliten la construcción y mantenimiento de una alianza efectiva con la persona bajo supervisión.
- Es importante también que el supervisor sepa combinar los diferentes roles que implica la actividad de supervisión, por ejemplo, funciones educativas y funciones de evaluación.
- La intervención y la evaluación (incluida la auto-evaluación) son vistas como habilidades esenciales en la tarea de supervisión.
- El supervisor debe realizar su labor de acuerdo al carácter evolutivo del desarrollo de las competencias y ajustar sus acciones al nivel de desarrollo profesional del supervisado.
- Al mismo tiempo tiene que fomentar en el psicólogo novel este marco de crecimiento y desarrollo profesional continuo, dónde ocupa un papel especial el modelado de habilidades de auto-evaluación de la propia actividad.
- De gran relevancia es también que el supervisor proporcione *feedback* al supervisado de manera efectiva y que él mismo sea sensible al *feedback* procedente de la persona bajo supervisión.
- Habilidad para discriminar los propios límites para realizar una supervisión competente y para buscar asesoramiento cuando sea necesario.
- Habilidades didácticas y flexibilidad en el proceso de supervisión.
- Habilidad para usar el pensamiento científico y trasladar la evidencia empírica procedente de estudios controlados a la práctica profesional.

El encuentro con tantos desconocimientos e inhabilidades que no poseía me hizo entrar en una profunda crisis de desarrollo profesional que me impulsó a la sistematización de un conjunto de ideas en torno a algunas interrogantes centrales tales como ¿En qué nivel de desarrollo se encuentran las prácticas de supervisión psicológica en los profesionales de nuestro país? ¿Serán necesarias realmente para nosotros? ¿Cuáles han sido las causas de su bajo índice de utilización? ¿Qué tipo de práctica de supervisión necesitamos los psicólogos en Cuba para contribuir al desarrollo profesional y técnico de nuestro gremio? ¿Cómo podríamos en la práctica profesional actual del psicólogo en Cuba instrumentar un correcto proceso de aprendizaje y asimilación del dispositivo técnico al cual nos hemos referido? ¿Qué tipo de supervisores necesitaríamos acorde a nuestros encuadres de trabajo y a nuestra identidad profesional y cultural?

Este conjunto de cuestionamientos que fueron surgiendo en todo un proceso de reflexión personal, sirvieron de fundamento para la elaboración de algunos artículos y presentaciones sobre este tema (Zas, 2004, 2006, 2010) que no retomaremos ahora por cuestiones de tiempo, y que en lo personal me sirvieron de fundamento para proyectar una estrategia de trabajo dirigida al desarrollo del tema de la supervisión psicológica en nuestro país. Esta línea de desarrollo ascendente (retomando a Skovholt y Ronnestad) nos ha permitido que hoy podamos detenernos a sistematizar en torno a una nueva interrogante: ¿Cuáles han sido los avances acontecidos en el estudio de la supervisión en las relaciones profesionales de ayuda personal psicológica en los últimos cinco años en nuestro país, por supuesto desde mi visión y abordaje del tema, y hacia qué proyecciones de desarrollo para nuestro gremio profesional nos van conduciendo?

Si enuncio la palabra avances es porque considero que han existido cambios favorables en los últimos años, que son bastante alentadores. Se ha ido pasando del desconocimiento al reconocimiento del tema de la supervisión, de su negación a la concientización de su necesidad en algunos grupos profesionales. Del inmovilismo, a ir trazando estrategias para la formación en este campo.

Sobre el aspecto comunicacional del tema de la supervisión, tan importante en lo que denominé en trabajos anteriores como etapa inicial de despistaje (Zas, 2004), se ha ido produciendo un cambio sobre el abordaje de este: pasar del lamento y la queja improductiva de “no se hace supervisión”, “no sabemos hacer supervisión”, “no tenemos supervisores formados”, a una estrategia centrada en las fortalezas que poseemos como gremio para construir nuestros propios referentes y espacios formativos en la temática, cuestionándonos ¿qué es lo que podemos hacer con los que quieren hacer? y hagamos con los que quieren hacer.

Contamos ya con una incipiente producción teórica autóctona, que ha permitido ir sistematizando información actualizada sobre el tema. En este proceso han participado jóvenes psicólogos que han realizado sus trabajos de tesis de terminación de la licenciatura, a los cuales he tutelado (Pérez, G., 2007; Córdova, 2010; Cadaval, 2010). Ellos han investigado sobre interesantes problemáticas que han permitido ir contextualizando la supervisión psicológica en nuestro entorno profesional (necesidad de la supervisión, niveles de conocimiento sobre el tema, estudio de competencias de supervisión).

Visualizamos una intencionalidad en la necesidad de un proceso de formación de supervisores. Esto se ha materializado en dos escenarios diferentes. Por una parte fuimos escuchados por nuestra honrosa Facultad de Psicología, y se nos solicitó la elaboración de una propuesta de una asignatura de pregrado de Supervisión Psicológica, cuyo programa ya fue entregado y aprobado como asignatura optativa en el nuevo plan de estudio de la carrera de psicología en nuestro país para los alumnos de los últimos años de la carrera. Esta asignatura permitiría poner en contacto inicial a los estudiantes de psicología, con los contenidos teóricos, las diversas metodologías de supervisión psicológica en las diferentes áreas de la psicología, pasando por una experiencia que los potencie y les dé herramientas para emprender el proceso de formación como futuros supervisores. Para la puesta en marcha de esta asignatura se ha realizado el diseño de un libro de texto sobre el tema.

Por otra parte constituimos un grupo pionero de formación de supervisores en relaciones profesionales de ayuda personal psicológica que funciona desde hace más de un año, el cual coordino, y que intenta elaborar una propuesta de un Diplomado en Supervisión Psicológica, dado el apoyo recibido por el Dr. George Davi Vera, de la Universidad de Zulia, Venezuela, lo cual podría ser

un primer paso en el intento de una formación rigurosa de postgrado en este tema. Este grupo se encuentra trabajando en la construcción grupal de un abordaje del modelo de formación de competencias de supervisión en modo de complejidad creciente. La intención sería generar todo un proceso de formación de supervisores, que pueda irse multiplicando tanto para ofrecer la posibilidad de establecer este tipo de relación profesional, como de formar nuevos grupos de profesionales, desde un esquema referencial autóctono, contextualizado y en construcción continua.

No pretendo declarar que lo único acontecido durante estos últimos cinco años en nuestro país respecto a la formación de supervisión, sea lo que he resumido en esta última parte. Pudieran existir otras experiencias de trabajo, pero no he tenido información sistematizada de ellas que pueda brindarles en este momento. Sería muy interesante, e invito a los colegas que las han emprendido, a que las compartan y las escriban, pues de ese modo contaríamos con una visión más amplia que nos conduzca a un mayor desarrollo del tema. Tampoco estoy haciendo alusión a los grupos de psicoanálisis, que realizan siempre este tipo de prácticas de supervisión como función normativa requerida para la filiación institucional, por no ser este el tipo de relación profesional de ayuda psicológica que prevalece en nuestro gremio.

Otra línea de desarrollo que se ha emprendido, gira en torno a los procesos de orientación comunitaria y la consiguiente supervisión de los grupos que conducen estos procesos comunitarios. Con estos grupos se han realizado procesos de reelaboración reflexiva acerca de los principios teóricos y fundamentos del trabajo comunitario, la integración de diversos modelos y enfoques, su coherencia con las diversas técnicas y modelos operativos empleados, tanto respecto a las técnicas de evaluación que se aplican, como a los principios de conducción del trabajo grupal y el análisis de los proceso de formación y funcionamiento de los equipos de trabajo. Estas experiencias de supervisión han permitido el mejoramiento tanto de la calidad del tipo de intervenciones de ayuda que se venían realizando, como del análisis de los resultados investigativos que constituyen tecnologías que pueden implementarse posteriormente en otras comunidades.

La supervisión comunitaria constituye una futura línea de desarrollo y un área particular de aplicación, que tiene amplias perspectivas de utilización en nuestro país, dada la existencia de múltiples proyectos comunitarios que se han emprendido, donde se hace necesario implementar procesos de orientación profesionalizados.

El desarrollo de las prácticas de supervisión en nuestro país no podría ser de modo alguno, un cambio rápido y abarcador. No podría, ni debería hacerse por decreto. Por el contrario, debería plantearse como un devenir instigado, pero natural, propiciado, facilitado, pero espontáneo, orientado pero no por directivas, construido progresivamente (Zas, 2004).

Estamos transitando aún por una etapa de despistaje en este proceso de desarrollo, intentando crear algunas condiciones para pasar a una etapa de montaje y sistematización de las prácticas de supervisión, con un montaje básicamente formativo (Zas, 2004). Este es el lugar donde nos encontramos hoy.

Estamos ante un dilema que nuestras sociedades de psicólogos deben revisar en sus agendas: somos responsables de la calidad de los servicios de ayuda profesional que ofertamos. Tenemos un recurso como lo es la supervisión psicológica y no lo empleamos lo suficiente, recurso que bien empleado, pudiera garantizar un proceso de formación continua y un monitoreo de la calidad de esos servicios.

El problema no es, parodiando a Ricardo Arjona, que realicemos prácticas de relaciones profesionales de ayuda psicológica sin calidad. El problema es si siempre nos cuestionamos y explotamos al máximo todos los recursos que tenemos a nuestro alcance para que esas prácticas lleguen a ser de mucha más calidad.

Seguirán escuchando este tema desde mi voz y mis reflexiones, seguiré insistiendo; pero lo más importante sería que se escucharan también otras voces, otras reflexiones. "Para que pueda calificarse como un hecho reflexivo, la reflexión debe tener consecuencias; debe producir un cambio …" (Allstetter, 1999, p. 7). Algunos cambios están ocurriendo, pero el camino que nos queda por recorrer es bien largo y complicado, y también se impone cierta premura: nuestros pacientes, clientes, orientadores, grupos, comunidades, familias, esperan de nosotros lo mejor, esperan mejores profesionales cada día, merecen el mejor de los servicios, la mejor de las atenciones psicológicas. Es nuestra responsabilidad.

**Bibliografía**

Allstetter, S. (1999). "Estrategias de Supervisión para el primer Practicum". *American Counseling Association.* United States of America. [s.n]

Barnett, J. E., Cornish, J. A., Goodyear, R. K. et al. (2007). "Commentaries on the ethical and effective practice of clinical supervision". *Professional Psychology: Research and Practice* 38, 268-275.

Cadaval, C. E. (2010). "Competencias necesarias para la práctica de supervisión en las relaciones profesionales de ayuda personal psicológica". Trabajo de Diploma para optar por el título de Licenciada en Psicología, tutoreado por Bárbara Zas. Universidad de la Habana.

Córdova, J. (2010). "Propuesta de contenidos básicos a insertar en el diseño de un programa docente de pregrado de supervisión psicológica". Trabajo de Diploma para optar por el título de Licenciado en Psicología, tutoreado por Bárbara Zas. Universidad de la Habana. [s.n]

Fernández, M. (Comp.) (2007). "La formación en la práctica de la supervisión". *Cuadernillo Colegio de Psicólogos.* Dto. XIV. Morón. Provincia de Buenos Aires. [s.n]

Fuhrman, M., Bobbitt, B., Robiner, W. (2005). "La Supervisión en la práctica de la Psicología: hacia el desarrollo de un instrumento de supervisión. *Revista de Toxicomanías.* 45, 31-35.

Gutiérrez, O. (2005). "Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: implicaciones para la acreditación de los programas de psicología". *Revista Mexicana de Psicología* 22, número monográfico especial, 253-270.

Loubat, M. (2005). *Supervisión en Psicoterapia: una posición sustentada en la experiencia clínica. Terapia Psicológica.* Sociedad Chilena de Psicología, diciembre 23(002). 75-84.

Moreira, V. (1997). *Supervisión en Psicoterapia: un enfoque fenomenológico- existencial.* Acceso 25 octubre, 2011. www.terravista.pt/FerNoronha/1454

Pérez, G. (2007). "Supervisión clínica: un eficaz instrumento para el psicólogo de la salud en Cuba". Trabajo de Diploma para optar por el título de Licenciada en Psicología, tutoreado por Bárbara Zas. Universidad de la Habana. [s.n]

Salinas, J. L., González, H. (2006, noviembre). "Evaluación de la calidad en servicios de atención y orientación psicológica: conceptos e indicadores". *Psicología para América Latina,* no.8. http://psicolatina.org/08/evaluacion.html Acceso 24 enero 2011.

Skovholt, T.M., Ronnestad, M. H. (1992). "Themes in therapist and counselor development". EEUU. *Journal of Counseling and Development.* 70, 505-515.

Zas, B. (1997). “La esperada y desesperada supervisión (La necesidad de un sostén para nuestros terapeutas desesperados)”. *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana,* nº 1, vol. XX, enero-junio.
____. (2004). “La supervisión clínica: una necesidad de desarrollo de los psicólogos de la salud en Cuba”, revista *Alternativas en Psicología*, México, año IX, agosto-septiembre, 10.
____. (2006). “Supervisión Clínica: necesidad de la formación y desarrollo de esta competencia en las prácticas profesionales de la Psicología en Cuba”. Resúmenes del Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología, La Habana.
____. (2010). “Supervisión Psicológica: estado actual de este tipo de prácticas en Cuba”. Conferencia dictada en la Sección de Orientación de la Sociedad Cubana de Psicología, mayo 2010.

# TECNOLOGÍA DEL AMOR: CONCEPTOS Y DINÁMICAS VIVENCIALES PARA LA FORMACIÓN DEL SENTIMIENTO AMOROSO

**Marco Eduardo Murueta**
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI)

**Resumen**
Tecnología del amor es una propuesta que se integra dentro de la Teoría de la Praxis, considerando que el amor requiere ser comprendido por la psicología para que esta pueda ostentarse como ciencia, dado que ese fenómeno es esencial para comprender la manera de actuar de los seres humanos, como un aspecto clave de su motivación. Al ser un fenómeno explicable, como todo fenómeno, puede hacerse ocurrir a través de otros eventos generadores de dicho sentimiento. En este texto se explican cuáles son esos factores y se propone una serie de dinámicas vivenciales para ilustrar la pertinencia de los conceptos y los eventos planteados.
**Palabras clave:** amor, técnica, tecnología, fenómeno.

**Abstract**
Technology of love is a proposal which is part of the Theory of Praxis, considering that love needs to be understood by psychology to be a real science, since this phenomenon is essential to understanding the mode of action of beings human, as a key part of their motivation. Being an explainable phenomenon, as all phenomena can be occur through generating events that feeling. This text explains what those factors and proposes a series of experiential dynamics to illustrate the relevance of the concepts and the events raised.
**Keywords:** love, art, technology, phenomenon.

## Introducción

Al escuchar por primera vez el concepto de "Tecnología del amor" algunas personas piensan que se refiere a algún tipo de aparato para producir orgasmos o para ser utilizado durante las relaciones sexuales. Otras personas suponen que se trata de las relaciones amorosas por internet, y algunas otras imaginan que se refiere a una guía para mejorar la vida sexual. A continuación pretendemos cambiar esas expectativas y conducir al lector a un concepto más estricto.

## La motivación humana se basa en el amor

Sin duda, el amor es lo que mueve al mundo y da significado a cada uno de los esfuerzos personales. Sin embargo, ese sentimiento escasea cada vez más y en su lugar aumentan la soledad, las frustraciones, los rencores, la apatía y la violencia.

Equivocadamente, las principales teorías de la motivación han planteado un enfoque biologista para explicar por qué las personas hacen lo que hacen. Freud pensaba que toda la energía psicológica provenía del "ello" constituido por los instintos orientados por el principio del placer (y evitación del dolor), mientras que los conductistas establecían el reforzamiento primario, es decir, el que responde

a necesidades biológicas como la base para el "reforzamiento social", considerando a este como "condicionado" o aprendido, el cual podría perder su fuerza "reforzante" si no se asociaba nuevamente con los reforzadores primarios. Maslow, por su parte, estableció su conocida pirámide de 5 niveles posibles de motivación: 1) necesidades básicas (biológicas), 2) necesidades de seguridad (miedo), 3) necesidades de aceptación social, 4) necesidades de reconocimiento social, y 5) autorrealización. A pesar de que Maslow rebasa el biologismo de las teorías psicoanalíticas y conductistas, todo el proceso motivacional que postula supone la satisfacción individual y no alcanza a percatarse de que la mayor parte de lo que hacen las personas en realidad persigue la satisfacción de otro(s) más que la de un individuo. Por ejemplo, una gran cantidad de padres, en especial las madres, trabajan arduamente durante muchas horas cada día, a través de casi toda su vida, para poder responder a las necesidades y deseos de sus hijos e incluso de sus nietos.

En general, a la psicología le ha faltado comprender cómo los seres humanos viven de significados, que la identidad personal, el yo, solo cobra sentido al percibir su importancia para otro(s); que, a su vez, han cobrado un significado especial para la persona en su historia de vida. Así, las guerras y las agresiones entre unos y otros pretenden imponer o defender una manera de ser en el mundo que entra en conflicto con las acciones de otros. Una manera de ser en el mundo que necesariamente se comparte con algunos pero, como es obvio, no con todos. Es decir, el odio al enemigo implica algún tipo de amor hacia algunas personas, a quienes se pretende proteger o defender de amenazas actuales o potenciales. Sin embargo, como sucede en los embotellamientos de tránsito, quien desea avanzar en una dirección a su favor y el de la gente que lo acompaña o lo espera, debido a una limitación de perspectiva, no comprende que su pequeño avance obstruye a otros, y estos obstruyen a otros, y así sucesivamente hasta que la cadena de obstrucciones-agresiones regresa al desesperado que avanzó unos metros. Ese es el gran problema de la humanidad, al cual Hegel y Marx le llamaron "enajenación", que implica no darse cuenta de que se actúa en contra de los intereses propios.

Si no se compartieran significados con otra(s) persona(s) no habría sentido personal alguno y los "humanos" serían una especie más, ocupados solo en sobrevivir. Pero una vez que hemos entrado al mundo simbólico que genera la vida social es imposible salir de él y todo lo que hacen los seres humanos cobra sentido en ese compartir significado(s). Dada la intensa angustia que propicia el aislamiento social, no existen seres humanos que vivan largo tiempo sin algún tipo de participación en al menos un grupo que oriente sus acciones, su lenguaje, sus emociones, su pensamiento.

Desafortunadamente, la vinculación emocional y el compartir significados es algo que el sistema de vida social en que se vive en la actualidad ha ido destruyendo, mermando, poco a poco, en función de beneficios aparentes. Un proceso lento que empezó hace miles de años pero que se advierte como la causa principal de la decadencia de la especie, en contraste con sus incontables avances tecnológicos. La paradoja de los seres humanos implica tener cada vez más poder para actuar sobre el entorno buscando fines relativamente inmediatos (como el automovilista antes mencionado) y, al mismo tiempo, tener cada vez menos capacidad para comprenderse a sí mismos y poder generar una vida personal y colectiva satisfactoria para la mayoría de las personas. Para ello se requiere un cambio de paradigma en la manera de comprender al mundo y comprenderse a sí mismo.

**El amor como fenómeno natural**

Sobre el amor se dicen muchas cosas y muchas personas tienden a pensarlo como algo que no puede comprenderse científicamente, que es indefinible, que nadie puede saber por qué surge y por qué se termina.

El amor es un fenómeno tan natural como la lluvia o como el hervir del agua a 100 grados centígrados. Un fenómeno se define como algo que sucede en el mundo y que es percibido o captado por los seres humanos: el movimiento de los astros, el fluir de los ríos, el viento, las olas del mar, el tránsito vehicular, un evento musical, una ceremonia, la risa, el llanto, el lenguaje, la personalidad, etc., son fenómenos susceptibles de ser estudiados.

En efecto, es fundamental comprender las emociones y los sentimientos como eventos de la naturaleza, el ser humano es parte de la naturaleza. Así como la electricidad puede generar que un foco se encienda y alumbre una habitación, de igual manera los circuitos cerebrales, los procesos hormonales y el funcionamiento de nuestros órganos producen determinadas sensaciones corporales a las que llamamos emociones y cobran significado –como todo– al compartirse con otras personas. ¿De qué depende que ocurran determinadas emociones o se produzcan ciertos sentimientos? Esa es una de las preguntas claves de la psicología como ciencia.

La ciencia psicológica –como toda ciencia– parte del supuesto de que los fenómenos que estudia, en este caso las emociones y los sentimientos, obedecen a procesos que pueden ser comprendidos y explicados racionalmente. A diferencia de las creencias, el conocimiento científico busca comprender el por qué de los fenómenos, considerando que todo fenómeno se produce cuando ocurre un conjunto de factores que lo generan. De lo que trata la investigación es de descubrir cuáles son esos factores, cuál es el papel que juega cada uno y cómo se combinan dentro del fenómeno que se estudia.

**Técnica y tecnología**

La técnica es la capacidad para hacer ocurrir un conjunto de factores para producir un fenómeno. Una técnica es un procedimiento específico cuyo resultado se conoce de antemano. Por ejemplo, si calentamos el agua en estado líquido hasta los cien grados centígrados, sabemos que se convertirá en vapor poco a poco. Si oprimimos el “interruptor” de la luz casera se encenderá el foco y si volvemos a oprimirlo sabemos que se apagará. Desde luego esto requiere que haya suministro eléctrico en la casa, en la zona y en la ciudad respectiva, pues si no sería en vano que oprimiéramos dicho artefacto. Un auto, un televisor, una computadora, un avión, etc., se basan en la combinación de un conjunto articulado de técnicas que los hacen funcionar. Una computadora esencialmente se integra por millones de microscópicos *switches* como el que usamos para encender la luz, cada vez que oprimimos un elemento del teclado o hacemos un *click* con el *mouse* lo que hacemos es producir que algunos de esos millones de *switches* se enciendan y otros tantos se apaguen.

Se habla de tecnología cuando se articula un conjunto de técnicas para lograr un producto complejo. De esa manera la tecnología no necesariamente se constituye por un aparato que pueda colocarse encima de un mueble o en determinado espacio físico. Las técnicas y la tecnología psicológica operan de manera distinta a la tecnología eléctrica, hidráulica o nuclear. Los aparatos psicológicos son paquetes de eventos significativos que pueden tener un determinado efecto sobre una persona o una colectividad. Los publicistas, los comunicadores, los diseñadores de espectáculos y los políticos

conocen empíricamente mucho de esas técnicas psicológicas, aunque con frecuencia no tengan los conceptos científicos suficientes para explicarlas.

Como es lógico, la combinación de técnicas dentro de un paquete o aparato tecnológico, como todo conjunto organizado, eleva exponencialmente la potencia que tendrían las técnicas por separado.

**Producción técnica de sentimientos amorosos**

¿Se puede producir el amor? Aunque a muchas personas les sea difícil aceptarlo por el aparente efecto antirromántico de esta respuesta, el amor puede generarse intencionalmente si se hacen ocurrir los factores que lo causan. Como se verá más adelante, no se trata de una producción mecanicista del amor o de una simplificación de sus características naturales que tanto han sido valoradas a través de la historia, sino de captar el fenómeno amoroso en su esencia, con toda su plenitud, y aún así poderlo comprender científicamente y poderlo producir técnicamente.

Así como no puede encenderse la luz de una casa si no hay suministro eléctrico y de la misma manera que un auto no puede funcionar sin combustible, tampoco podrá producirse el fenómeno amoroso si no existen los elementos necesarios para ello.

**¿Qué es el amor?**

Nos referimos al amor en el sentido más amplio, abarcando sentimientos como empatía, estima, amistad, amor filial, amor sexual. En este sentido, la Teoría de la Praxis define al amor como el hecho de sentir como propio lo que le sucede a otro o a otros. No es que una persona sienta lo mismo que otra, sino que lo que le sucede a esa otra es captado como propio. Cuando una madre ve que su hijo sangra por la herida de una mano e intuye el dolor que eso implica, no siente ese dolor en su propia mano, sino que le duele a ella la mano de su hijo. De manera recíproca, cada persona goza de las alegrías y de los éxitos, de sus seres queridos.

## I. Factores que producen emociones amorosas

Mediante diversas investigaciones, análisis clínicos y construcciones teóricas se ha logrado plantear cuáles son los elementos que producen la identificación amorosa, con independencia de la voluntad de los participantes. Contrariamente al mandamiento cristiano que dice “ama a tu prójimo como a ti mismo”, hemos encontrado que las personas no pueden decidir de manera razonada a quién amar y a quién no amar. Las emociones y los sentimientos son más poderosos que la lógica y se generan por eventos vivenciales que no dependen de una comprensión racional, eventos que provocan sensaciones simples y complejas; es decir, vivencias emocionales que al mantenerse como un hábito se denominan sentimientos.

Los eventos que provocan emociones amorosas, a veces sutiles y otras veces manifiestas, son los siguientes:

1. RECONOCIMIENTO O EXPRESIÓN DE LO AGRADABLE EN OTRO. Consiste en expresar o hacer saber los aspectos que con sinceridad gustan de sí mismo y de otras personas, así como saber cuáles rasgos personales o

de grupo son agradables para otras. Este aspecto tiene cuatro niveles de posibilidad que a continuación presentamos en orden de su potencia para producir la sensación afectiva:

a) Escuchar de otro lo que le resulta agradable de mí o de nosotros.

b) Decir a otros lo que me resulta agradable de él, de ella o de ellos.

c) Decir a otros lo que me resulta agradable de mí mismo

d) Escuchar de otros lo que les resulta agradable de sí mismos.

Por supuesto, estas técnicas tendrán mayor o menor potencia dependiendo del significado que ya tengan unos para otros. Si una persona muy significativa y que ya es valorada por mí me expresa lo que le parece agradable de mí será mayor su efecto si se compara con recibir expresiones parecidas de personas poco significativas; algo similar ocurre en cada uno de los cuatro niveles. También es obvio que si las expresiones mencionadas no son consideradas como sinceras pueden perder su efecto e incluso volverse contraproducentes.

Debido a la neurosis que prevalece en la sociedad contemporánea es relativamente raro que se exprese lo agradable de unos para otros. Más bien hay una tendencia prevaleciente a observar lo desagradable en los demás y poderlo señalar con placer morboso, como una manera de descargar y paliar la tensión y el desagrado con la vida propia que se tiene. Una persona que se siente bien con la vida tiene también mayor facilidad para reconocer lo agradable en los demás e incluso en el ambiente, mientras que quien se siente a disgusto observa mucho más lo desagradable en todo lo que le rodea.

Sin embargo, es cierto que practicar la observación y expresión de lo agradable puede contribuir de manera significativa a sentirse mejor consigo mismo, con el entorno y con los demás. Por eso los psicólogos estamos impulsando que se vuelva cultura cotidiana observar y expresar lo agradable, sin elogios excedidos o hipócritas; sino, tener más disposición para expresar lo que sinceramente es agradable. En la medida en que esta cultura avance estaremos contribuyendo de manera significativa a mejorar el clima emocional dentro de las comunidades.

2. CON-VIVENCIA O VIVENCIA COMPARTIDA. Un elemento básico para la producción del amor consiste en tener vivencias agradables y, a veces dolorosas, conjuntas como las siguientes:

a) jugar;

b) comer o beber (¡en sentido amplio!, no solamente alcohol) juntos;

c) compartir eventos como fiestas, cine, teatro, música, viajes, lecturas;

d) reír juntos, y

e) esparcimiento compartido

f) afrontar un acontecimiento triste, desagradable, temible o doloroso.

Desafortunadamente, por las presiones económicas y las exigencias laborales dentro y fuera de casa, muchas personas anulan o disminuyen los tiempos dedicados a compartir vivencias especiales con familiares, pareja, amigos y compañeros. Esgrimen la falta de tiempo o de dinero para esas actividades. Sin embargo, la con-vivencia no debiera ser considerada como algo accesorio o de lujo,

sino como algo esencial y básico para la vida personal y colectiva. Sería importante que las instituciones, las empresas y las personas captaran con mayor claridad la importancia de esto. La con-vivencia es a una relación humana como el aceite es a una máquina, por ejemplo un auto, aún cuando este pueda estar formado de piezas muy finas, con precisión milimétrica (pensemos en personas muy responsables y bien hechas). Si el motor está funcionando sin aceite comienza a haber fricción; al poco tiempo empieza a calentarse demasiado, si continúa así el calor enciende un color rojo en los metales y esto puede terminar en que la máquina se rompa (desnivele). De acuerdo a esta analogía, es necesario mantener determinados niveles de con-vivencia para favorecer el funcionamiento óptimo de una organización, de una pareja, de un grupo.

Jacobo Grinberg Zylberbaum es un psicólogo mexicano desaparecido el 7 de diciembre de 1994. Escribió una gran cantidad de libros en dos épocas separadas por una serie de experimentos controversiales. Sus primeros libros estuvieron dedicados a temas de psiconeurología, con base en lo cual después estudió fenómenos místicos y chamánicos, al demostrar experimentalmente, mediante registros electroencefalográficos comparados, una especie de "telepatía emocional", a la que denominó sinergia o "sintergia". Demostró que la convivencia frecuente producía una especie de sintonización emocional a distancia. Tal como lo narran experiencias de gemelos, algunas madres con sus hijos y algunas parejas. No se trata de las posibles coincidencias de pensamiento sino de evidencias de conexiones telepáticas emocionales.

Esa sintergia postulada por Grinberg es la que puede explicar la articulación de los jugadores de deportes colectivos como el futbol, el basquetbol y otros, así como el acoplamiento entre los músicos de una orquesta o entre los soldados en medio de una batalla. Esto lo ha comprendido bien el doctor Octavio Rivas, psicólogo deportivo, quien desde los años 80 del siglo xx introdujo técnicas de integración emocional entre los jugadores de Los Pumas de la Universidad Nacional Autónoma de México, sentando una tradición que ya es valorada por casi todos los entrenadores de la Selección Nacional tanto de México como de otros países. Aún teniendo los mejores jugadores o los mejores músicos el resultado de su esfuerzo colectivo puede ser pobre si no se cuenta con esa integración emocional que produce la con-vivencia. Esa es también la explicación del cántico marcial de los soldados corriendo juntos como parte esencial de sus sesiones de entrenamiento.

En lugar de la tendencia anglosajona a que las personas se mantengan trabajando sistemáticamente la mayor parte del tiempo, con comida rápida incluida, lo cual se compensa con embriaguez, drogadicción, consumismo, violencia y rigidez, es necesario reimpulsar la tendencia latina a la convivencia, al cultivo de la risa, del juego, del ingenio compartido, lo cual debe hacerse compatible con la disciplina, la organización y la perseverancia para lograr determinados objetivos.

3. GENERACIÓN DE EXPERIENCIAS AGRADABLES ESPECIALES. Quien propicia experiencias que resultan agradables para otro se integra positivamente, en forma simbólica, en la identidad del segundo, sobre todo en la medida en que esas vivencias son poco comunes. Entre más intenso sea el placer que se genera a otro y más original sea la forma de lograrlo, más seductor será el evento. Hay que hacer notar que el placer puede involucrar uno o varios de los nueve sentidos con que cuenta la especie humana: 1) vista, 2) oído, 3) tacto, 4) gusto, 5) olfato, 6) cinestesia (sentido del movimiento), 7) cenestesia (sentido de la posición corporal), 8) sentido orgánico (frío, calor, dolor, hambre) y, especialmente, 9) imaginación. Todos estos sentidos son fuente de sensaciones y conocimiento; la imaginación es el

más poderoso de todos los sentidos porque integra a los demás, de allí la fuerza de la hipnosis y de las promesas.

Generar experiencias agradables especiales puede abarcar:

a) Imagen personal

b) Detalles agradables (atenciones)

c) Sorpresas agradables

d) Regalos

e) Risa

f) Placeres físicos (caricias, besos, sexualidad)

g) Poesía

h) Fantasía (narrativa)

Una persona que pretenda seducir a otra debe cuidar lo agradable y lo original en cada uno de los incisos anteriores. Todos implican un relativo conocimiento cultural para realmente ser original y agradable para otros, así como conocer sus gustos y su manera de pensar. En ese sentido, los elementos más poderosos para la seducción pero –al mismo tiempo– los más difíciles de generar como algo muy agradable y original son la poesía y la fantasía.

4. CONTACTO FÍSICO AGRADABLE. No todo contacto físico es agradable, solo genera sentimientos afectivos el contacto físico cuando es agradable. Este aspecto es clave para determinar los niveles de profundización amorosa (amistad, relación filial, amor sexual). La estructura familiar, el sistema de parentesco y la vida social en general, están organizados a partir de limitaciones y permisos de contacto físico. Cuando dos amigos deciden volverse pareja eso significa un cambio esencial en los permisos de contacto físico. El contacto físico agradable incluye los siguientes niveles:

a) Contacto visual

b) Saludo de mano

c) Palmada en el hombro o en la espalda

d) Caminar tomados del brazo

e) Tomarse de la mano

f) Besos en la mejilla

g) Besos en la boca

h) Relaciones sexuales

Entre más agradable y más se avance en cada uno de los niveles anteriores el involucramiento afectivo será mayor. Por eso no es un eufemismo cuando se habla de “hacer el amor”, pues es a través del contacto físico agradable como se generan los amores más intensos.

5. CO-OPERACIÓN, OPERACIÓN O ACCIÓN COMPARTIDA. Es fuente de amistad y enamoramiento hacer cosas en las que cada quien colabora voluntariamente para lograr un resultado único. Desde mover un mueble

entre dos o más personas hasta juegos o trabajos en equipo de diferente índole, complejidad y duración. El apoyo voluntario de uno en beneficio del otro, de manera recíproca, es una forma especial de cooperación con mayores alcances afectivos. La experiencia clínica con muchas parejas permite observar que suelen ser más estables y duraderas las parejas en las que existe algún tipo de cooperación sistemática entre las actividades de uno y de otro. Mientras que la pareja es mucho más vulnerable cuando cada quien tiene su mundo laboral.

6. CREATIVIDAD COMPARTIDA. Generar conjuntamente cosas interesantes o estéticas que antes no existían; por ejemplo, el decorado de la casa, un invento, una obra artística, un libro, la procreación de un hijo, un descubrimiento, una empresa, una institución, etcétera. Los productos creados en conjunto se convierten en símbolos de identificación amorosa. Muchos de los grandes creadores, de los grandes artistas, pensadores y políticos, han logrado sus hazañas compartiendo con alguien el proceso creador, pues así se retroalimentan y se impulsan. Sin embargo, hay poca cultura orientada a favorecer la creación y parece ir hacia mayor decadencia. La escuela enseña a obedecer y aplicar conocimientos pero no está orientada a la creación. Es necesario distinguir la expresión emocional, que tiende a ser efímera, de la capacidad creadora. No basta con hacer "cosas curiosas", la creación implica generar productos relevantes que, por lo mismo, trascienden en el tiempo. Toda creación se basa en la recombinación de experiencias, por lo cual para elevar la capacidad creadora se requiere promover la captación de experiencias diversas relacionadas con las creaciones de otras personas.

7. ÉXITO COMPARTIDO. La sensación de haber alcanzado una meta importante mediante esfuerzos combinados de los participantes produce un alto grado de emoción satisfactoria, que integra a los otros en la simbolización de cada uno. Eso explica por qué los aficionados al futbol se incluyen en los triunfos de su equipo favorito y se deslindan de los fracasos reiterados. El éxito más intenso no es el que logra el 100% de triunfos, pues eso no le permite valorar el esfuerzo, el logro alcanzado. El éxito más valorado es cuando este fluctúa entre el 60 y el 80% con un 40 a 20% de fracasos, esta proporción es la que mantiene elevados los niveles de motivación. Conforme el éxito disminuye de ese 60%, la frustración, las fricciones, las culpas y los deslindes hacen su aparición. Cuando el éxito prevalece el grupo, la pareja, la familia se cohesionan; cuando prevalece el fracaso sucede lo contrario. Es necesario que cada persona, cada grupo y cada organización cuiden la posibilidad de sentir éxitos, pues la falta de ellos, la monotonía, diluye el sentimiento afectivo. Por la misma razón, es importante que padres de familia, docentes y líderes de organizaciones cuiden las condiciones para que los niños y los participantes en una organización se perciban exitosos, pues es eso lo que mantendrá su motivación elevada para continuar superándose. Es equivocado pensar que hacer más patente el fracaso puede impulsar la superación. Por eso los docentes solamente debieran aplicar evaluaciones cuando estiman que sus estudiantes tendrán éxito en ellas.

8. NARRATIVA DE VIDA. Narrar las vivencias cotidianas y las anécdotas o recuerdos, así como escuchar con atención lo que le ha ocurrido a otros, es fuente de comprensión e identificación progresiva, siempre y cuando lo narrado no sea emocionalmente agresivo. El que narra entrega parte de sí a quien lo escucha. Este vive las emociones que genera la narración e incorpora a su ser esa experiencia.

Para producir el sentimiento amoroso no se recomienda narrar cosas que pudieran ser molestas para el receptor, aunque este lo solicite aduciendo que él se considera una persona adulta y madura. Hemos visto que esa supuesta madurez dura alrededor de 48 horas y luego viene el contraataque. Por ejemplo, dentro de una relación de pareja no es conveniente narrar descriptivamente lo que sucedió

con parejas anteriores, pues los lugares, las palabras, los objetos, las formas, generarán una especie de fantasmas que rondarán a la pareja cada vez que se acerquen o vengan al caso esos lugares, objetos, palabras o formas. La persona que escuchó la narración molesta cada vez que haya algún elemento propiciatorio recordará con más facilidad que el narrador, aquel evento narrado en una tarde de "sinceridad".

Fuera de elementos como el antes ilustrado, fortalece la relación afectiva la narración de los eventos agradables y desagradables, las aventuras y las anécdotas, de la infancia, la adolescencia y de otros momentos y etapas de la vida, así como de lo vivido cada día.

Para que la narrativa de vida tenga éxito requiere ser descriptiva para provocar imágenes en la mente del que escucha. Un contraejemplo de ello es cuándo una madre pregunta a su hijo: "¿Cómo te fue en la escuela?" y el niño responde "bien", con lo cual la madre y el niño dan por concluida su comunicación y pasan a cosas operativas. En lugar de eso, la narrativa de vida requiere decir nombres, lugares, describir acciones y reacciones, realizar los elementos de introducción, clímax y desenlace, ingredientes de una narración completa.

9. CONTRASTE EXTERNO. La cohesión de una pareja o grupo requiere que esa unidad se contraste con otras similares. En la medida en que esa comparación externa falta es más probable que afloren diferencias internas. Se sugiere una contrastación sana, positiva; por ejemplo, competir en equipo por ser mejores en los aspectos que se consideren relevantes. No competir por ser menos malos, o poner zancadillas para que otros grupos o parejas no se desarrollen, como acostumbran quienes se sienten frustrados por no ser, ya y sin esfuerzo, lo que quisieran.

La identidad de una persona o un grupo requiere pasar por la comparación. Toda autodescripción implica un contraste con otros. Por ejemplo, si a una persona se le pide que se presente ante otros puede decir, por ejemplo: "Soy un estudiante de preparatoria (conoce a personas que no lo son) al que le gusta mucho el futbol (lo mismo), y soy un poco distraído en la escuela" (sugiere que la mayoría de sus compañeros no son tan distraídos). Así, una pareja, una familia, un grupo o una organización requieren criterios de identidad que lo hagan diferente a otros. Si esos criterios de identidad son "favorables" y se hacen patentes, la autoestima se eleva, la identidad se consolida; si son "desfavorables" sucede lo contrario. Puede ocurrir que la persona, la pareja, la familia o el grupo tengan relativamente pocas oportunidades para hacer patente su identidad, por ejemplo, a través del aislamiento y la monotonía, entonces vendrá una sensación de vacío, de sinsentido, que disminuirá el sentimiento afectivo y pondrá en riesgo la sobrevivencia de la unidad en la pareja, en la familia o en el grupo. Por eso es importante generar oportunidades para que los elementos de identidad y autoestima favorables se hagan manifiestos, se amplíen y se desarrollen, como técnica para elevar los niveles afectivos.

Cuando una persona o un grupo no tienen la oportunidad de consolidar su identidad de manera favorable, sus actitudes se volverán destructivas hacia otros, porque los avances de los otros son símbolos que hacen patente su estancamiento o su declive. Esa es una de las explicaciones más importantes de la destructividad y competencia negativa entre vecinos y entre grupos políticos que no luchan por ser mejores, sino por demostrar que los otros son peores. En esto reside la base de todo el chismerío en las oficinas y en los vecindarios; cuando no hay fuentes de satisfacción, se compensa el vacío a través de "comerse" a los demás.

**Amorosidad y entusiasmo con la vida**

Con una dosis combinada y progresiva de los elementos mencionados, se producen procesos de identificación amorosa de alta intensidad que se traducen en un continuo entusiasmo con la vida. Como en todo fenómeno, si cesan los factores que lo producen, el amor desaparece. Es decir, requiere ser cultivado para no dejarlo morir de inanición. Cuando no se cultiva surgen la soledad, la frustración, la agresividad, el desprecio, los chantajes, los reproches, etcétera. Entonces se cultiva, sin saberlo, el odio, la apatía, la violencia, la destrucción de la vida, y por tanto, la destrucción de sí mismo.

No es posible ubicar un punto neutral. En la medida en que disminuye la frecuencia, la duración y la intensidad de la Tecnología del amor va surgiendo recíproca e involuntariamente la "Tecnología del odio", la producción no-intencional, pero segura, de sentimientos de conflicto y rechazo entre unos y otros.

En el amor está la esencia de los seres humanos y es la base de la salud psicológica. La comunión significa la relativa integración amorosa de cada individuo con las colectividades en que participa (la pareja, la familia, los amigos, el grupo de trabajo, la comunidad, la patria, la humanidad) y, por tanto, con todo el universo. Ello puede tener diferentes grados y ser progresivo. Entre mayores sean los niveles de amor mayor será el entusiasmo de vivir y de esforzarse por metas proporcionalmente elevadas, pero esto no depende de una consigna o de una decisión específica, no se puede amar por decreto. Para que el amor se produzca y se mantenga es necesario que sea provocado a través de algunos o de todos los factores mencionados.

## II. Taller de Tecnología del amor

Duración: 4 o 5 horas (según sea posible).

Objetivo: Analizar el proceso psicológico que constituye el sentimiento amoroso, así como los factores que lo producen y confirmar la posibilidad de hacer surgir dicho sentimiento de manera técnica y tecnológica mediante determinados procedimientos previamente investigados.

Esquema:

-Introducción

- El amor como fenómeno
- Concepto de técnica y tecnología
- Definición del amor
- 9 acciones que producen amor
- Técnicas vivenciales

Materiales: resumen de la "Tecnología del amor", 2 hojas blancas (por participante).

Idealmente se utilizaría proyector multimedia o de acetatos, pero basta con un pizarrón y gises.

**Técnicas vivenciales:**

Las siguientes técnicas vivenciales forman parte del Taller de Tecnología del amor que debe durar entre cuatro y cinco horas con un descanso intermedio. En la primera parte del taller se explica a los participantes los conceptos de la Tecnología del amor; después de un breve receso, se realizan las técnicas vivenciales una tras otra.

Estas técnicas son adecuadas para grupos o subgrupos de 10 a 12 personas. Cuando el número de participantes es diferente, si es mayor de 15 debe dividirse el grupo en subgrupos lo más aproximados al número idóneo antes mencionado. La división del grupo debe hacerse en forma azarosa, por ejemplo, haciendo que cada participante se numere de acuerdo al número de subgrupos a formar. Si el grupo es menor a 10 personas se trabajará con todos los participantes en un solo grupo.

El coordinador del grupo da indicaciones pero no participa en las actividades indicadas. Cuando los grupos son mayores de 40 personas es conveniente contar con personal de apoyo, al menos un auxiliar por cada 20 a 25 personas. Los auxiliares tampoco participan en las dinámicas directamente.

1. **Conocimiento mutuo** (duración aproximada 15 minutos).

Los participantes se sientan formando un círculo. Cada participante dice su nombre propio (sin apellidos) y comenta sobre:

a) Tres actividades que le agraden

b) Dos actividades que NO le agrade hacer

Es necesario que las actividades mencionadas sean precisamente actividades “activas” (jugar, bailar, conversar, lavar trastos, etc.), por ejemplo, no se aceptan “actividades pasivas” como dormir o descansar o ver la tele. Deben ser verbos, no se aceptan sustantivos (personas, animales o cosas), como helados, el campo, el mar, las fiestas, etc.

Cada participante debe aprender los nombres de todos los participantes. Después de que todos hayan mencionado las actividades agradables y desagradables, cada participante debe decir los nombres de todos los participantes. Si no recuerda algún nombre puede recibir ayuda hasta lograr saberlos todos.

2. **Lo agradable en sí mismo y en los otros** (duración aproximada 30 minutos)

Cada participante debe utilizar dos hojas (blancas, rayadas o cuadriculadas, no importa). En la parte superior de ambas hojas debe escribir su nombre completo. En el ángulo superior derecho, en una hoja escribirá “hoja 1” y en la otra “hoja 2”.

**Hoja no. 1**

El coordinador pregunta a los participantes si saben qué es la “asertividad”. Si algunos saben les pedirá que lo expresen brevemente y retroalimentará sus conceptos para establecer que asertividad significa la capacidad de una persona para expresar sus pensamientos y sus sentimientos en un momento oportuno de manera cordial, es decir, sin inhibición y sin agresividad. Se comenta que hay 2 tipos de asertividad: a) asertividad de rechazo, cuando se expresa el desagrado o rechazo por algo, de manera firme pero cordial (poner ejemplos); y b) asertividad de aprobación; cuando se expresa a

otros lo que realmente resulta agradable de ellos, de la situación, de objetos o de sí mismo (poner ejemplos). Por tanto, la asertividad implica el recibir y compartir los elogios que se consideren realistas, así como la expresión de aquello que le resulta agradable a una persona de sí misma, sin inhibición.

El coordinador comentará a los participantes que a continuación podrán poner en práctica la asertividad. Para ello, en un tiempo de 4 minutos, escribirán en la hoja 1 la lista más extensa posible acerca de los aspectos de sí mismos que les resulten agradables, incluyendo al menos un rasgo físico. No es válido poner aspectos desagradables, solo cualidades. En forma de juego irónico el coordinador dice: "Si lo desean pueden usar también el reverso de la hoja o incluso pueden pedir otra hoja para complementar la hoja 1". Si los participantes no expresan dudas, el coordinador mira el segundero de su reloj para indicarles el momento específico en que empieza a contar los 4 minutos. Cada minuto les indica cuántos quedan hasta llegar a 0 y pedir a todos que detengan esa actividad.

**Hoja no. 2**

El coordinador pregunta ahora: "¿saben qué es la intuición?", después de algunas participaciones el coordinador precisa que "la intuición es la capacidad que tienen los seres humanos para captar o deducir algo posible a través de pequeños o sutiles indicios", por ejemplo, a través de la imagen de una persona podemos suponer cómo es su manera de ser.

A continuación pide a los participantes que pasen su hoja 2 a su compañero del lado derecho. Esta hoja 2 irá pasando hacia la derecha hasta llegar una persona antes de su dueño. Conociendo el nombre de la persona respectiva, cada participante anotará de una a tres cosas que intuya o le resulten agradables de dicha persona. No deben escribir su propio nombre, sino solamente los aspectos agradables de la persona de esa hoja. No deben escribir aspectos desagradables, solo cualidades. Si están de acuerdo con lo que escribió algún(os) compañeros antes pueden repetirlo. Es importante que procuren mantener el orden de las hojas al estar circulando. Cuando la hoja no. 2 llegue a la persona previa al dueño de la hoja debe detenerla y avisar al coordinador.

**Lectura en voz alta**

Cuando ya todos los integrantes del grupo o subgrupo tengan la hoja 2 de su compañero de la derecha se les pide que escriban en la parte superior de esa hoja la siguiente frase: "(nombre de la persona), lo que el grupo percibe como agradable de ti es lo siguiente:". A continuación se pide que cada participante lea en voz alta, de manera pausada y clara, el contenido de su hoja no. 1. El coordinador puede pedir que inicie de nuevo la lectura si esta va demasiado rápida o no es audible. Cuando ha terminado de leer la hoja no. 1, quien tiene la hoja no. 2 de esa persona también la lee en voz alta, de manera pausada y clara, el contenido de la hoja no. 2. Al terminar la lectura de la hoja no. 2 la entrega a la persona que pertenece. Así sucesivamente hasta que hayan pasado todos los participantes.

**3. Deducción por contacto (duración aproximada 20 minutos).**

El coordinador pide a los participantes que se pongan de pie y desplacen todas las sillas para dejar un espacio abierto alrededor de una sola silla. Les explica que esta será una dinámica de contacto y reconocimiento con las manos, por lo cual deben quitarse anillos, pulseras, relojes y recorrer las mangas de suéteres, sacos o blusas.

Pide a uno de los participantes que se siente en la silla y a otro que le cubra los ojos con las manos. Los demás participantes no deben hablar ni hacer ruidos cuando la persona en la silla tenga los ojos cubiertos. A señas deberán ponerse de acuerdo para que uno de ellos acerque sus manos al que está en la silla, de tal manera que este pueda tocarlas y tratar de deducir de quién se trata. Debe decir el nombre de la persona a la que supone corresponden esas manos. Al decir el nombre, sin importar que este sea correcto o sea equivocado, se le destapan los ojos. Si atinó en el nombre pasa otra persona a la silla para realizar un ejercicio igual; si no atina en el nombre puede tener otras 2 oportunidades.

Todos los participantes deben pasar a la silla para realizar el ejercicio, así como también deben irse rotando quienes cubren los ojos. Asimismo, todos deben pasar a ser reconocidos por sus manos.

**4. Confianza narrativa (duración aproximada 50 minutos).**

El grupo o los subgrupos deben dividirse de manera azarosa para integrar subgrupos más pequeños, idealmente de 4 participantes. Estos subgrupos no deben ser de más de 5 personas ni menores de 3. Cada subgrupo utiliza otra vez sillas para sentarse en forma circular, de la manera más estrecha posible para propiciar un clima de confianza. Si hay algunos participantes distantes de su subgrupo se les pide acercar su silla.

El coordinador dice: “esta dinámica implica un grado mayor de profundidad en la confianza, pues les pediré que hablen de algunos aspectos personales. La propuesta es que procuren entrar en confianza lo más posible, si bien cada uno de ustedes sabe hasta dónde y cuáles son sus límites. No deben sentirse obligados a confiar, solo es un exhorto. Es una dinámica delicada y requiere discreción por parte de todos, de tal manera que lo que se hable aquí no sea después comentado a otros o utilizado de alguna manera. No es frecuente pero es posible que haya llanto, es parte de la dinámica. Mientras la persona que llora pueda seguir hablando fluidamente es conveniente continuar, pero si tiene dificultades para continuar hablando debe cambiarse de tema y si hubiera una crisis extrema –muy poco probable– avisar al coordinador”.

La actividad consiste en conversar a partir de dos preguntas. En la primera etapa todos los participantes deben contestar y conversar sobre la pregunta no. 1, para pasar después a la pregunta no. 2. No es conveniente que un participante conteste ambas preguntas una después de otra, sino que todos contesten y comenten sobre la pregunta no. 1 antes de iniciar con la pregunta no. 2.

La conversación se centrará alrededor de 5 minutos sobre la respuesta de cada participante en cada una de las preguntas, para ello son importantes las preguntas complementarias de los demás. Si algún equipo dice haber terminado en menos de 20 minutos, se les pide hacer más preguntas para profundizar sobre lo que ya han conversado y así empatar la duración de la actividad entre los diferentes subgrupos.

Pueden escribirse en el pizarrón las dos preguntas guía:

1. ¿Cuál ha sido la mejor etapa de mi vida? ¿Por qué?
2. ¿Cuál ha sido la etapa más difícil de mi vida? ¿Por qué?

Es importante que las dos preguntas sean cuidadosamente textuales.

El coordinador procura salir un momento o alejarse de todos los subgrupos para permitir que inicie la profundización de la confianza entre ellos. Sin embargo, debe volver a los pocos minutos para observar la dinámica de manera discreta y estar pendiente de alguna posible crisis.

**5. Conclusión y cierre**

Al terminar la cuarta dinámica se pide a todos los participantes colocar las sillas y sentarse ya en forma de plenaria, viendo hacia el frente. El coordinador conduce la reflexión general sobre el taller y especialmente sobre las dinámicas realizadas. Los participantes comentan sus impresiones y vivencias en cada etapa, en cada dinámica.

El coordinador se despide de manera cálida y da por terminado el taller.

**Bibliografía**

Caruso, I. *La separación de los amantes*. Siglo XXI, México.
Ingenieros, J. *Tratado sobre el amor*. http://www.kclibertaria.comyr.com/lpdf/l199.pdf
Murueta, M. E. (1996). "El amor en la teoría de la praxis". Revista *Alternativas en psicología,* no. 1, Amapsi, México, 1996. www.amapsi.org
_____. (2007) "De la 'Sociedad del conocimiento' a la 'Sociedad del afecto'". En: *Psicología para América Latina,* no. 9, abril, 2010. Revista electrónica de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI). www.psicolatina.org

# Los AUTORES

**Yamandú Acosta**
Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Profesor de Filosofía en el Instituto de Profesores "Artigas"; Magíster en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Profesor titular del Instituto de Historia de las Ideas de la Facultad de Derecho y Profesor Adjunto e Investigador del Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos de la FHCE.
yamacoro@adinet.com.uy

**Javier Peña Sánchez**
Psicólogo, Mg. en Filosofía, integrante del grupo de investigación Psicología Integral y Desarrollo Humano de la Fundación Universitaria "Los Libertadores", coordinador del proyecto Laboratorio de cultura digital en jóvenes universitarios. Coordinador de investigaciones. Editor revista *Tesis Psicológica.* Facultad de Psicología. Fundación Universitaria "Los Libertadores".
japenas@libertadores.edu.co

**Víctor Hugo Martel Vidal**
Presidente de la Academia peruana de Psicología, Perú. Licenciado en Filosofía en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Especialización en moral kantiana en la Universidad de Göttigen (Alemania). Especialización en "Los orígenes de la imagen moderna del mundo" en la Universidad de León (España). Profesor del Seminario de Kant en la Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
hugomartelvidal@yahoo.com

**Horacio Maldonado**
Profesor Titular de la cátedra Problemas de Aprendizaje en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Es también Consejero en el Consejo Directivo de dicha Carrera. Director del Proyecto de Investigación "El aprendizaje y sus dificultades a nivel superior" acreditado por SECYT. Ha sido Director de la Carrera de Psicología en la UNC y recientemente fue designado Director de la Carrera de Especialización en Psicología Educacional, en la facultad mencionada.
maldonadoho@arnet.com.ar

**Roberto Corral Ruso**
Doctor en Ciencias Psicológicas, Profesor Consultante de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Presidente de la Comisión Nacional de las carreras de Psicología. Vicepresidente de la Sociedad Cubana de Psicología. Miembro de Comisiones asesoras para la formación universitaria. Profesor invitado en universidades extranjeras.
rcorral@psico.uh.cu

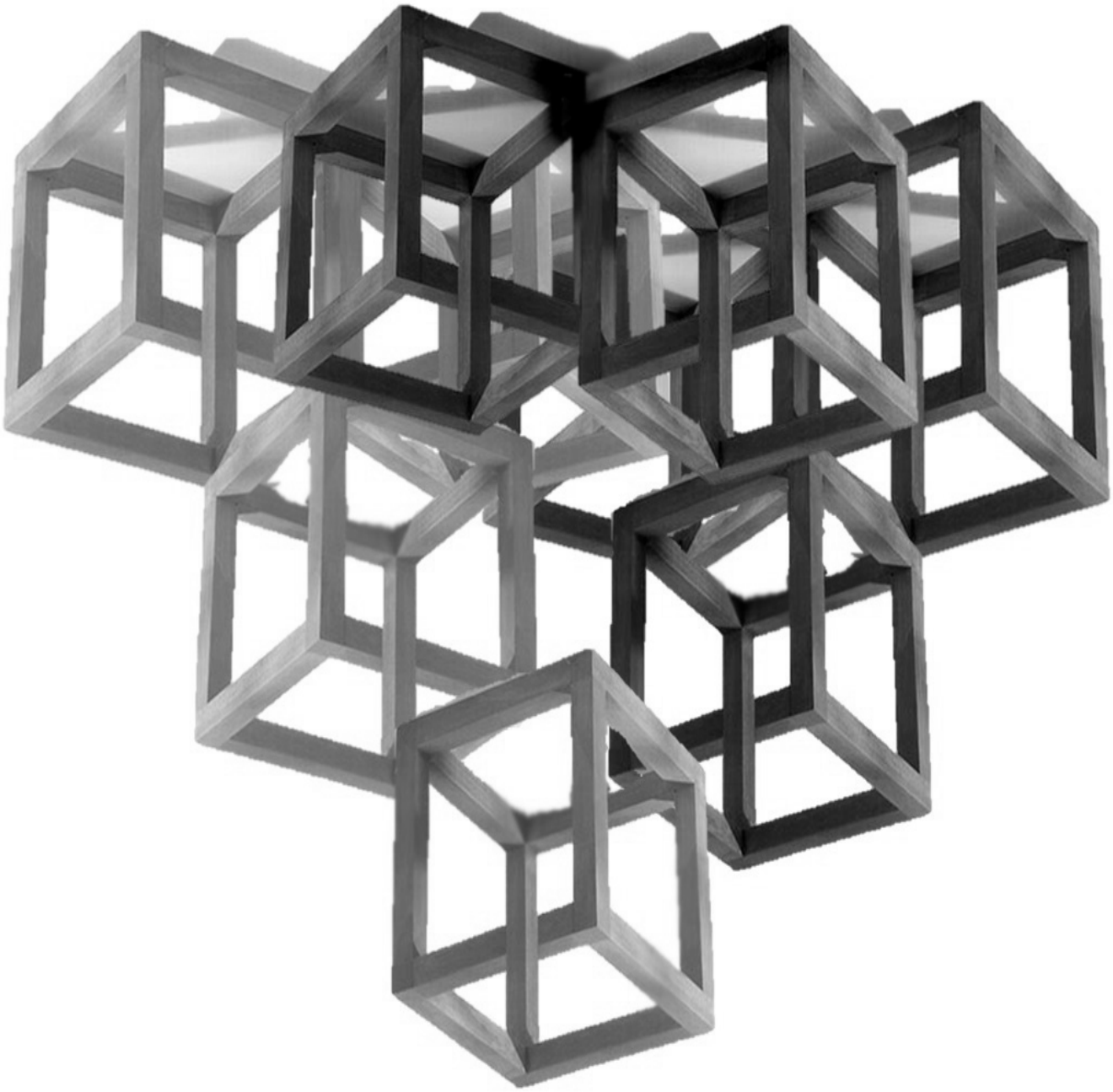
**Silvia M. de la Cruz**
Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Argentina. Licenciada en Psicología; Profesora en Enseñanza Media y Superior en Psicología, Mg. en Poder y Sociedad desde la Problemática de Género. Integrante del Proyecto de Investigación 4-1-9602: "Reforma educativa y cambio institucional: la mercantilización universitaria". Secretaría de Ciencia y Técnica UNSL.
delacruzsm@hotmail.com, slvdlcrz832@gmail.com

**María Enriqueta Figueroa Rubio**
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

**Andrea Olmos Roa**
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.
andreaolmos@gmail.com

**Bárbara Zas Ros**
Investigadora Auxiliar del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Profesora Auxiliar de la Universidad de La Habana. Jefa del grupo de estudios psicosociales de la Salud. Especialista en Psicología de la Salud. Coordinadora del grupo de Supervisión. Presidenta del Grupo provincial de la Habana, de la Sociedad cubana de Psicología.
bzrcips@ceniai.inf.cu

**Marco Eduardo Murueta**
Doctor en Filosofía, Presidente de ALFEPSI, Secretario Ejecutivo (2007-2009) de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI), Profesor Titular de la Carrera de Psicología en la UNAM Iztacala, Presidente de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. Fundador y Coordinador Editorial de la Revista Electrónica Internacional Psicología para América Latina. Miembro del Comité Editorial de la revista Alternativas en Psicología. Premio Mexicano de Psicología 2006, otorgado por la Federación de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México (FENAPSIME). Coordinador de la Comisión de Educación y Cultura del Movimiento de Transformación Social (MTS). Integrante fundador del Consejo Nacional de Transformación Educativa.
murueta@amapsi.org



# Integración Académica en Psicología.

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