

ALFEPSI
EDITORIAL



FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE AMÉRICA LATINA

EDGAR BARRERO CUELLAR (COORDINADOR)

En co-edición con El Centro de Psicología y Desarrollo Humano Costa Rica



CENTRO DE PSICOLOGÍA
Y DESARROLLO HUMANO

FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

**Reflexiones y Propuestas
desde América Latina**

**OTRA PRODUCCIÓN COLECTIVA
DESDE LA PRÁXIS DE LA
PSICOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA**

MANUEL CALVIÑO (Cuba)

DORA PATRICIA CELIS ESPARZA (Colombia - Costa Rica)

MARCO EDUARDO MURUETA (México)

ANGELA SOLIGO (Brasil)

NELSON ZICAVO MARTÍNEZ (Chile)

SANDRA CASTAÑEDA (México)

EDUARDO VIERA (Uruguay)

MONICA PINO MUÑOZ (Chile)

JULIO ROBERTO JAIME (Colombia)

HORACIO MALDONADO (Argentina)

MARIO MORALES NAVARRO (Chile)

EUGENIO SAAVEDRA (Chile)

EMILIO RICCI (Chile)

EDGAR BARRERO CUELLAR (Colombia)

ALFEPSI EDITORIAL 2015

FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA.

Reflexiones y Propuestas desde América Latina.

ISBN: 978-607-96454-2-7

Primera edición, Octubre de 2015

© Edgar Barrero Cuellar (Coordinador)

De esta edición:

2015, ALFEPSI Editorial

Latinoamérica

www.alfepsi.org

Diagramación:

Diseño de carátula: **Nicolás Pinzón**

Se permite la reproducción parcial o total de éste libro siempre y cuando mantenga el principio ético-político de citar la autoría de las ideas aquí expuestas.

Impreso por: **Alternativa Gráfica LTDA.**

Carrera 64 No. 4B – 73

Bogotá – Colombia

NOTA EDITORIAL

El presente libro nace como una construcción colectiva mediante la modalidad de ensayos libres sobre problemáticas comunes de nuestra Psicología en la América Latina. Por ello cada autor o autora se hace responsable de sus palabras, su estilo y sus criterios éticos para citar o referenciar en sus escritos.

Desde la Coordinación Editorial de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología –Alfepsi- agradecemos enormemente a cada una y cada uno de los co-autores de este libro sus aportes y sus apuestas por una psicología más comprometida con nuestras realidades.

También expresamos nuestra gratitud con los colegas del Centro de Psicología y Desarrollo Humano de Costa Rica, bajo la dirección de nuestro amigo Sender Herrera, quienes hicieron posible este libro mediante la donación de los recursos económicos necesarios para el mismo.

Finalmente, nuestro reconocimiento al equipo de la mesa coordinadora de ALFEPSI, con quienes hemos trabajado codo a codo para llevar a feliz término nuestro gran sueño editorial para el continente latinoamericano.

Edgar Barrero Cuellar
Coordinador Alfepsi Editorial

SOBRE LOS AUTORES

Manuel Calviño (Cuba): Profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Doctor en Ciencias Psicológicas. Master en Comunicación. Master en Marketing y Management. Director general de la Revista “Alternativas cubanas en Psicología” y de la Revista “Integración Académica en Psicología”. Autor de decenas de artículos científicos y profesionales, y de libros, entre ellos: “Trabajar en y con grupos”; “Psicología y Marxismo”; “Psicología y Marketing”; “Orientación Psicológica”; “Actos de comunicación. Entre el compromiso y la esperanza”; “Haciendo Psicología en sus laberintos”; “Comunicación y Psicología”; “Y los dinosaurios se echaron a volar”; “Vale la Pena”. Autor de compilaciones tales como: “Hacer y Pensar la Psicología”; “Psicología y Acción Comunitaria. Sinergias de Cambio en América Latina”. Ex Secretario General de ULAPSI. Miembro de la Mesa Coordinadora de ALFEPSI. Miembro de Honor de la Sociedad Cubana de Psicología, de la Sociedad Cubana de Pedagogía. Miembro de la Asociación Cubana de Comunicación Social. Doctor Honoris Causa de la Universidad de Cajamarca (UPAGU).

Sandra Castañeda (México): Es doctora en Psicóloga General Experimental por la UNAM y pertenece a cuatro padrones de profesores de Posgrado: dos de Facultades (Psicología y Medicina) y dos de Institutos de Investigación (Matemáticas Aplicadas y Biomédicas). Es Profesora Titular “C”, Definitiva, de Tiempo Completo en la UNAM. En 2004 ganó el “Premio Nacional a la Enseñanza de la Psicología” en México. En 2011, ganó el “Premio Nacional en Investigación” que otorga la Sociedad Mexicana de Psicología con base en su labor de investigación sobre los mecanismos responsables del Aprendizaje Académico Universitario y por estudios de la naturaleza, estructura y desarrollo de la Agencia Académica. Es miembro del Consejo Editorial de nueve revistas especializadas; cuatro mexicanas y cinco internacionales. Ha sido editora invitada de números monográficos y de colecciones de libros. A la fecha, ha elaborado 82 capítulos en libros y más de un centenar de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales.

Dora Patricia Celis Esparza (Costa Rica): Doctora en Psicología Clínica (Universidad de Barcelona), Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Master en Psicoterapia Familiar y de pareja, Master en Psicopedagogía, Master en psicología clínica. Investigadora y Docente en Universidades de Costa Rica. Universidad Autónoma de Centro América-Coordinadora de prácticas. Docente invitada en Doctorado, Maestrías y Diplomados en España, Estados Unidos y Latinoamérica. Analista Internacional de informes de autoevaluación para procesos de acreditación. Asesora ante organismos internacionales en asuntos de familias migrantes y en estados de violencia. Invitada como ponente a diversos eventos internacionales en América y Europa. Miembro de la Mesa Coordinadora de ALFEPSI (Asociación Latinoamericana para la formación y enseñanza de la psicología) y del grupo de trabajo de familia ULAPSI (Unión de entidades Latinoamericanas de Psicología). Consultora en Centro de Psicología y Desarrollo Humano. Autora y coautora de artículos y publicaciones.

Julio Jaime (Colombia): Psicólogo y Magíster en Conflicto, Territorio y Cultura de la Universidad Surcolombiana. Doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Director del

Grupo de Investigación In-SUR-Gentes y Docente de Tiempo Completo de la Universidad Surcolombiana de Colombia.

Horacio R. Maldonado (Argentina): Psicólogo, Magíster en Educación Superior, Profesor titular de la cátedra Problemas de Aprendizaje en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Investigador en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica y Director de la Carrera de Especialización en Psicología Educativa en dicha universidad.

Marco Eduardo Murueta Reyes (México): Doctor en filosofía, cuenta con maestría en filosofía y licenciatura en psicología. Es autor de una teoría original en psicología: la Teoría de la Praxis. Sus investigaciones y construcciones teóricas han tenido un enlace continuo con su práctica por más de 30 años como psicoterapeuta; tiempo similar al de su ejercicio docente en la carrera de psicología de la UNAM Iztacala. Desde 1999 es tutor del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Autor de más de 10 libros sobre psicología, filosofía, educación y proyecto social y de múltiples investigaciones, artículos y capítulos de libros. Desde el 20 de mayo de 2011 es Presidente de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

Ângela Soligo (Brasil): Es graduada en Psicología, magister y doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Campinas. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas - Unicamp, Departamento de Psicología Educativa; Miembro del Grupo de Investigaciones DiS (Grupo de Estudios e Investigaciones Diferencias y Subjetividades en Educación); Ex-Presidente de la Asociación Brasileña de Enseñanza de Psicología - ABEP y miembro de la mesa directiva de ALFEPSI. Con experiencia en las áreas de Psicología y Educación, en las temáticas de las representaciones sociales, racismo y prejuicios, enseñanza de psicología, juventudes e escuela.

Eduardo Viera (Uruguay): Profesor Agregado psicología política latinoamericana, Instituto de psicología de la salud, facultad de psicología, universidad de la república. Doctorando en psicología, universidad de san Luis, argentina. Magíster en estudios latinoamericanos, universidad de la república del Uruguay. Especialista en intervención en catástrofes y violencia política, grupo de acción comunitaria, universidad complutense de Madrid. Integrante del sistema nacional de investigadores, agencia nacional de investigación e innovación. Coordinador de la unidad curricular: Estado, sociedad y políticas públicas, facultad de psicología, Udelar. Coordinador del grupo 12 de Ulapsi, psicología política latinoamericana.

Nelson Zicavo Martínez (Chile): Psicólogo, Licenciado en Psicología, Máster en Psicología Clínica. Experto en Familia y Paternidad, Padrectomía y Alienación Parental. Miembro de diversas sociedades de psicología y de comités científicos de publicaciones especializadas en diferentes países de América Latina. Autor de varios libros y múltiples publicaciones en el área de Familia. Director del Magíster en Familia de la Universidad del Bío Bío en Chile y en UPAGU, Perú. Actualmente cursa estudios de Doctorado en la UNC, Argentina. Es docente de la Escuela de Psicología de la Universidad del Bío Bío, Chile. Es Secretario de ALFEPSI.

Mario Morales Navarro (Chile): Psicólogo. Educador Diferencial. Magíster en Educación Especial. Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Líneas de investigación: Procesos de aprendizaje, modificabilidad cognitiva, jóvenes vulnerables en la Educación Superior. Trabajo actual. Director de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile.

Mónica Pino Muñoz (Chile): Psicóloga. Licenciada en Psicología, Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Psicología Educativa. Magíster en Psicología. Mención en Psicología Educativa. cursando Doctorado en Psicología en la Pontificia Universidad Católica Argentina. Líneas de investigación: Procesos de aprendizaje, Convivencia escolar y violencia intrafamiliar. Trabajo actual. Académico universidad del Bío Bío.

Emilio Ricci (Chile): Psicólogo clínico y de comunidad, profesor asociado de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte UCN. Formado en la Università degli Studi di Roma «La Sapienza», psicoterapeuta familiar de formación Relacional-Sistémica en la Academia de Psicoterapia de la Familia de Roma, con Maurizio Andolfi. Miembro fundador de la Asociación Boliviana de Psicoterapia sede de la Federación Latinoamericana de Psicoterapia y del World Council of Psychotherapy. Director del proyecto de Innovación Social "Triple Hélice de Innovación en la Región de Antofagasta".

Eugenio Saavedra Guajardo (Chile): Psicólogo, Licenciado en Psicología, Magíster en Investigación, Doctor en Educación (Universidad de Valladolid, España, Terapeuta Cognitivo (Inteco), Psicólogo Clínico Acreditado. Profesor Titular de la Universidad Católica del Maule (UCM). Investigador asociado de Centro de Estudio y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM – Chile). Miembro de diversas sociedades y comités científicos de revistas y Autor de diversos libros y capítulos de libros en diversos países. Ha ejercido diversos cargos Directivos en la UCM, Director del Departamento de Psicología, Director de Docencia, Director de Investigación y Perfeccionamiento, y actualmente Director del Magíster en Salud Mental Infante Juvenil de la UCM.

Edgar Barrero Cuellar (Colombia): Psicólogo Social y Magíster en Filosofía. Profesor universitario, investigador y escritor en las áreas de la Psicología social, las representaciones sociales, la guerra psicológica, la violencia política y la psicohistoria del conflicto armado. Secretario General de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología –ULAPSI-. Director de la organización autónoma de Psicología Social Cátedra Libre Ignacio Martín-Baró con sede en Bogotá-Colombia. Miembro de la mesa coordinadora de la Asociación Latinoamericana para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Psicología –Alfepsi en donde se ocupa de la coordinación editorial. Participa activamente en los consejos editoriales de revistas especializadas en Colombia y en Latinoamérica. Profesor invitado a distintas universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Nacional de Costa Rica, la Universidad Católica de Puerto Rico, La Universidad Católica de Sao Paulo-Brasil, entre otras. Autor de cinco libros propios y coautor de otros cinco.

CONTENIDO

	Pág.
Presentación. Marco Eduardo Murueta	9
Formación de Psicólogas y Psicólogos en América Latina: Hacia una Nueva Razón Ético-Política para la Humanidad. Edgar Barrero Cuellar (Colombia).	17
Obrepciones y Encantamientos para ser una Universidad del Primer Mundo. Provocaciones para un Debate Necesario. Manuel Calviño (Cuba).	41
Retos de la formación del Psicólogo en México. Sandra Castañeda (México).	71
La Supervisión como Praxis Transformadora en la Formación de Psicólogas y Psicólogos en América Latina. Dora Patricia Celis (Colombia-Costa Rica).	103
Notas sobre la Formación y la Enseñanza de la Psicología en la Universidad Surcolombiana. Hacia una SUR-Versión Comprometida Ética y Políticamente. Julio Roberto Salas (Colombia).	121
La Formación de Psicólogos en América Latina. Algunas Ideas Para Debatir en las Instituciones de Gestión Pública a Inicios del Siglo XXI. Horacio R. Maldonado (Argentina).	155
A Formação em Psicologia no Brasil: Em Busca de Novos Olhares. Ângela Soligo (Brasil).	169
Formación en Psicología: ¿Un Insumo para el Sistema? ¿En el Sistema? ¿Contra el Sistema? Eduardo Viera (Uruguay).	179
La Formación del Psicólogo en América Latina: Enfrentando Grandes Desafíos. Nelson Zicavo, Mario Morales, Eugenio Saavedra, Mónica Pino, Emilio Ricci. (Chile).	213

PRESENTACIÓN



Formación de psicólogos creadores con compromiso social en América Latina

En esta ocasión, por diversos motivos, no tuve la oportunidad de escribir alguno de los capítulos para este segundo libro de *Alfepsi Editorial* que aborda precisamente el tema de la formación de los psicólogos, tema que constituye la razón de ser de la *Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología* (ALFEPSI). Agradezco al Coordinador de este proyecto, Magíster Edgar Barrero Cuéllar, el haberme invitado para hacer esta presentación.

En los ocho capítulos que siguen, el lector encontrará información, reflexiones, ideas y propuestas para la formación de psicólogos que buscan superar el *colonialismo intelectual* que –de manera dominante- han padecido los científicos y profesionistas de América Latina desde que los europeos invadieron su territorio en el Siglo XVI. En contraparte, la búsqueda de la independencia política y, por tanto, ideológica y científica, también ha sido continua; expresada por autores que han valorado la cosmogonía de los pueblos originarios de este continente y han buscado caminos alternativos de identidad, cultura y maneras de ser, congruentes con la historia, las realidades y las posibilidades de cada generación en los diferentes países.

Con esa mentalidad anticolonial y de compromiso social nació la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI) en noviembre de 2002, y, de manera complementaria, en mayo de 2011 nace la ALFEPSI. Dos instituciones que lograron darle forma orgánica a los esfuerzos realizados en décadas anteriores para proponer alternativas a los modelos científicos y profesionales de la psicología que se importaban de los países “poderosos”, los cuales, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, se difundían como “países desarrollados” e hicieron que los latinoamericanos nos concibiéramos como “subdesarrollados”. Avanzado el Siglo XXI, todavía hay muchos latinoamericanos que consideran que lo

conveniente es imitar y tratar de seguir las pautas de los norteamericanos, europeos o asiáticos, para salir de la pobreza y la marginación a la que están sometidos nuestros pueblos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que aglutina a los países ricos y a algunos otros que se ilusionan con ser parte de ese club, como si fuera el *Big Brother* imaginado por George Orwell desde 1948, dicta políticas que considera necesarias y favorables para los países “en desarrollo”, pero sus resultados distan mucho de corresponder a las fantasías que venden. Su capacidad de penetración ideológica es tan poderosa que ha logrado posicionar en las mentalidades de casi todo el mundo la idea de que lo prioritario es “evaluar”, sin que se tengan conceptos y un proyecto social, bien sustentados. Como lo hace notar en su capítulo *Manuel Calviño (Cuba)*, se han generado “rankings” que comparan diferentes indicadores de la calidad de las universidades y otras instituciones formadoras de psicólogos, fomentando la “competencia” a favor de los consumidores, en lugar del espíritu de colaboración e intercambio que podría ser mucho mejor para el desarrollo científico y profesional. Establecer indicadores de evaluación es una de las formas de control más poderosas: las instituciones se ven coercionadas a seguir esas directrices para poder posicionarse mejor ante sus consumidores, para aprobar acreditaciones oficiales y para conseguir mayores apoyos gubernamentales, en una especie de falso prestigio con el que algunos directivos se regocijan.

A las instituciones, a los investigadores y a los docentes les ocurre algo parecido a cuando en la UNAM Iztacala, en 1975, se plasmó un currículum basado en el enfoque conductista y el docente tenía que registrar la participación en clase de los estudiantes como parte fundamental de su calificación: al comenzar la clase todos los estudiantes estaban ansiosos por participar y su interés decaía conforme más alumnos iban logrando su propósito. A veces se distribuían las páginas a leer para que todos obtuvieran el puntaje en el registro. Los docentes que observaban esas artimañas diseñaban formas cada vez más sofisticadas para tratar de que la participación fuera “auténtica”.

También de manera extraña, impersonal, en el ámbito educativo se ha impuesto y se ha posicionado la noción de “competencias”. Muchos

rectores de universidades se jactan de que sus planes de estudio están organizados por “competencias”. Además de que el concepto de “competencia” es ambiguo y hay que hacer un esfuerzo para distinguir un “plan por objetivos” y un “plan por competencias”, éste no fue acuñado por alguno de los más importantes pensadores de la educación en el mundo. Esa noción no se encuentra en la obra de autores como Piaget, Vygotski, Freire, Freinet, Neil, ni de algún otro pedagogo respetable. Es una noción extraída del ámbito laboral, de la evaluación de “competencias laborales” para seleccionar personal. Con ese enfoque, la educación se vuelve solamente “capacitación” y se omite la formación estética, axiológica, dialógica, cooperativa, creadora y con compromiso social. Al individuo se le ve como una especie de robot con determinado *software*, útil para ocuparse de ciertas funciones laborales, y no como alguien que puede transformar su mundo con un enfoque ético-político relacionado con las problemáticas sociales, la historia y las vivencias culturales de personas y colectivos, como lo plantea *Edgar Barrero (Colombia)* en su texto.

Eduardo Viera (Uruguay), para la formación de psicólogos latinoamericanos críticos, propone rescatar y validar la pregunta, el diálogo, como herramienta pedagógica fundamental, liberadora. No solamente el diálogo entre docente y estudiantes, sino también entre estudiantes y entre docentes, así como debiera haber un diálogo interteórico e interpráctico, un diálogo receptivo y analítico, no dogmático ni complaciente. La formación de actitudes abiertas a posibilidades de transformación científica, académica, política, cultural y social. Para ello, apunta Viera, siguiendo a Martín Baró, se requiere de la sensibilización cultural a través de la literatura y de todas las artes y los rituales de los pueblos latinoamericanos, lo cual debiera ser incluido como parte de los planes y programas de estudio.

Horacio Maldonado (Argentina) señala el compromiso social que la universidad pública tiene con la comunidad que la sostiene, lo cual es válido también para las universidades privadas que tienen y deben tener un sentido social. Comenta la dificultad de integrar en los planes y programas de estudio la complejidad, multiplicidad y continua producción de conocimientos, por lo que se requiere de “planes flexibles” y “construir laboriosos consensos”. Una posibilidad es dejar de pensar a los planes de

estudio como “currículum”, como “recorrido”, para pensar en propuestas menú, diversificadas, en las que docentes y estudiantes puedan incursionar con base en el interés individual y grupal, generando cada vez productos valiosos para las comunidades y para nutrir las referencias de generaciones posteriores.

A partir de la experiencia como estudiante, docente e investigador de la Universidad Surcolombiana, *Julio Jaime (Colombia)* plantea construir planes de estudio de la carrera de psicología dirigidos a:

- a) la transformación social: construcción de otra realidad local, nacional y latinoamericana a partir de las historias respectivas;
- b) la transformación disciplinar: diálogo con otras disciplinas, con los saberes populares y ancestrales para la transformación de las realidades regionales y nacionales;
- c) la transformación de la ciencia psicológica: debate constante, crítico y abierto, sobre las ciencias en relación con los contextos sociales.

Propone construir un currículum basado en las teorías críticas y postcríticas que asuma la multidimensión de géneros, saberes, política, erótica y ética, transitando de lo discursivo a la elaboración de la práctica mediante la investigación-acción participante.

En el capítulo colectivo elaborado por *Nelson Zicavo, Mario Morales, Eugenio Saavedra, Mónica Pino y Emilio Ricci (Chile)* se analiza la experiencia Chilena en la formación de psicólogos, bajo la perspectiva de aplicar el proyecto Tuning América Latina a partir de 2004, con el aval de la Comisión Europea, para definir las competencias específicas y genéricas del perfil profesional del psicólogo. Entre las específicas incluyen la capacidad de análisis científico de los fenómenos psicológicos con base en criterios y métodos validados “por la disciplina propia”, capacidad para evaluar y diagnosticar fenómenos y procesos psicológicos, comunicar e interactuar con personas y grupos para analizar sus necesidades y recursos a fin de diseñar y desarrollar una intervención profesional sistemática para mejorar la calidad de vida, evaluando y retroalimentando los resultados obtenidos. En las competencias genéricas incluyen el pensamiento crítico, reflexivo y estratégico; la resolución de problemas, la comunicación oral y escrita, así

como la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo, el sentido ético y la iniciativa. Las competencias específicas y genéricas dentro de una actitud de compromiso social y ciudadano latinoamericano. Puede pensarse en que dichas competencias fueran el resultado y tuvieran como contenido determinadas *cooperanzas*: acciones concretas de los estudiantes de psicología brindando servicios alternativos para beneficio de las comunidades sociales, científicas e institucionales, como parte fundamental de su formación como psicólogos, vinculados afectiva y estéticamente con las realidades, historias y anhelos de los pueblos a los que se deben.

Sandra Castañeda (México) comentan una serie de investigaciones realizadas en México sobre los resultados de la formación de psicólogos, considerando tanto las estructuras curriculares como la certificación de las capacidades de sus egresados, lo que permitió diseñar un perfil del recién egresado. Comprobaron la naturaleza multiparadigmática de la psicología que contrasta con el enfoque enciclopedista y dogmático que predomina en la enseñanza. De allí surgió la idea de analizar los componentes de Agencia Académica que le permiten al estudiante ejercer influencia personal sobre su ambiente y jugar un papel activo en su autogestión. Esto ha derivado en el desarrollo de una Fenomenología de Agencia Académica Inicial, de Transición Escuela-Trabajo y de Agencia Profesional.

Dora Patricia Celis (Costa Rica) analiza la importancia de la ética en la supervisión práctica como parte esencial para la formación de psicólogos latinoamericanos, capaces de analizar y actuar sobre diversas problemáticas de las comunidades, mediante el trabajo en equipos interdisciplinarios y con una visión integral e integradora, que articule las múltiples dimensiones para optimizar la calidad de vida individual y colectiva.

Ángela Soligo (Brasil) refiere que cuando se reconoció formalmente la profesión de psicólogo en Brasil en 1962 el enfoque dominante era individualista, en consonancia con el pensamiento “moderno” de la época, basado en la creencia de la neutralidad científica, la existencia de patrones universales ahistóricos con los que podía comprenderse al conjunto de la humanidad, sin considerar las variaciones culturales y las condiciones sociales concretas. A partir de 1970 comienzan a

tener influencia las perspectivas críticas de las ciencias humanas y sociales. En los años 80, después de la dictadura militar y con la redemocratización del país, surge el debate sobre las concepciones del hombre y la relación entre subjetividad, cultura y sociedad, así como el papel de la psicología. En los 90 emerge y se hace notoria la necesidad de una psicología implicada con la realidad social, que se oriente por los dilemas de su gente y se comprometa con las transformaciones sociales hacia la igualdad y el bien común. Considera imprescindible una formación de psicólogos latinoamericanos que supere la dimensión tecnicista, que se libere de una visión monolítica o monocromática del hombre; propone incluir en los planes de estudio la formación política mediante el conocimiento del proceso histórico y de las diferentes realidades culturales y sociales. Los referentes teóricos deben ser concebidos como producciones históricas, culturalmente circunscritas, no como universales *a priori*. Se requiere reconocernos como América Latina, como sujetos de realidades históricas y sociales semejantes, para construir una psicología para los pueblos latinoamericanos, que se funde en la diferencia como principio y en la igualdad como valor.

Este libro debe ser desde ahora punto de referencia básico para los cambios en los planes y programas de estudio de las escuelas y facultades de psicología. Es una convocatoria a construir autoestimas institucionales, docentes y estudiantiles como seres pensantes, abiertos al diálogo con todo el mundo sin minimizarse, valorando los grandes afluentes culturales que convergen en América Latina y en su conjugación despliegan la esperanza de una nueva etapa social en la que predomine la equidad, la fraternidad y la libertad. Una sociedad esencialmente afectiva, en la que cada persona perciba que el bien de los demás es su propio bien y que su bienestar contribuye al de los otros.

Frente a las acreditaciones oficiales que –por lo general- valoran aspectos superficiales, muchas veces numéricos o abstractos, sobre la calidad formativa que ofrece una institución, la ALFEPSI está trabajando en un modelo alternativo de valoración, prestigio y proyección de las instituciones formadoras de psicólogos. Entre otros indicadores, la ALFEPSI debe valorar los siguientes:

- a) la inclusión en las bibliografías de planes y programas y la revisión de textos de psicólogos latinoamericanos con trayectoria de compromiso social;
- b) el enlace con sitios de internet en los que se difundan textos, videos y otros materiales generados por psicólogos e instituciones de psicología latinoamericanos;
- c) las actividades de docentes, estudiantes e investigadores dedicadas a atender problemáticas sociales de las comunidades locales, regionales, nacionales y continental latinoamericana;
- d) el conocimiento, análisis e investigación de la historia y las realidades latinoamericanas;
- e) la participación en la organización de eventos internacionales latinoamericanos de intercambio de experiencias entre instituciones, docentes, investigadores y estudiantes;
- f) el intercambio y la colaboración con otras instituciones latinoamericanas;
- g) las posibilidades de movilidad internacional latinoamericana de investigadores, docentes y estudiantes;
- h) la publicación de libros, revistas y artículos de psicología que muestren compromiso con la historia, las realidades y los anhelos de los pueblos latinoamericanos;
- i) la superación del dogmatismo, para abrir el diálogo interteórico e interpráctico, con espíritu, al mismo tiempo, crítico y receptivo;
- j) el análisis crítico de las diversas manifestaciones de imperialismo y de colonialismo conceptual, científico, académico, profesional, cultural, económico, político y social.
- k) la formación ética y estética para promover la sensibilidad a las vivencias históricas y actuales de los pueblos latinoamericanos;
- l) el aprendizaje creador y las actitudes y capacidades cooperativas;
- m) la propuesta de conceptos y el diseño de manuales, instrumentos y métodos alternativos que sean acordes con las culturas latinoamericanas.

Más que otras ciencias, disciplinas y profesiones, la psicología y los psicólogos en América Latina tienen la responsabilidad y la potencialidad para contribuir a la transformación social. Transformar y emancipar a los pueblos latinoamericanos es una vía fundamental para el cambio social en todo el mundo. El sentido cósmico, la integración con la naturaleza, el sentido de comunidad, las estéticas y la afectividad que caracterizaron a los pueblos originarios de este continente es una herencia fundamental que requiere ser actualizada y proyectada sobre nosotros mismos y conjugarla con otras grandes culturas planetarias.

La intervención psicológica se requiere en todos los ámbitos para sanarlos; es necesario diseñar alternativas psicológicas ante la violencia social y familiar, para mejorar la comunicación y la convivencia; para impulsar la motivación por aprender y consolidar las capacidades; para mejorar las formas y procesos organizativos, así como las formas de producción y de consumo, cuidando a la naturaleza.

Es necesario vincular y articular esfuerzos en lugar de caer en los sectarismos y rivalismos absurdos que en el pasado han limitado las posibilidades de influir favorablemente sobre la vida social. Es tiempo de que los psicólogos latinoamericanos participen de manera más decidida y sistemática en la opinión pública y en las políticas públicas para contribuir a la salud psicológica de nuestras comunidades.

Este libro abre caminos para transformar y superar la manera en que se concibe y se realiza la formación de los psicólogos en América Latina.

Marco Eduardo Murueta

Presidente de ALFEPSI

murueta@amapsi.org

Formación de Psicólogas y Psicólogos en América Latina:

**HACÍA UNA NUEVA RAZÓN
ÉTICO-POLÍTICA PARA LA HUMANIDAD**

EDGAR BARRERO CUELLAR*

*Cátedra Libre Ignacio Martín Baró
(Colombia)*

*Secretario General de la Unión Latinoamericana
de Entidades de Psicología -ULAPSI-*

*edgar_barrero@yahoo.es

RESUMEN

No obstante su marcado carácter de dependencia ciega y sumisión frente a las orientaciones europeas y norteamericanas, la Psicología Latinoamericana ha logrado construir una condición histórica de autonomía con respecto a ciertos problemas teóricos, epistémicos, metodológicos y ético-políticos desde los cuales se pretende pensar y hacer psicología en el contexto latinoamericano.

Por ello resulta no sólo pertinente sino necesario abordar la propuesta crítica de una psicología latinoamericana que se cuestiona a sí misma sobre el papel que históricamente ha jugado la psicología en el mantenimiento de estados de sometimiento, control y obediencia psicosocial; para proponer una ruptura con esas formas de decir - hacer psicología a partir de una toma de postura ético-política hacia el compromiso de la psicología con categorías de la vida política como la democracia, la justicia y el buen vivir sin ningún tipo de discriminación.

Esa discusión plantea como horizonte una nueva razón ético-política para la humanidad en donde la psicología latinoamericana aporta desde la praxis categorías para una estética de la vida, una ética de la verdad histórica y unos valores para el buen vivir como la justicia social, la reciprocidad, la autonomía en el sujeto y las acciones políticas colectivas hacia la dignificación de la existencia humana.

Esa nueva razón ético-política implica un compromiso radical que se debe materializar en los procesos de formación de psicólogas y psicólogos en América Latina. Justamente porque ha sido a través de las universidades que se nos ha colonizado afectiva, cognitiva y espiritualmente para la sumisión frente a los intereses norteamericanos y europeos y al mismo tiempo para el desprecio, desconocimiento e invisibilización de nuestro pensamiento psicológico latinoamericanista.

Por ello deseo contribuir de alguna forma a esta discusión, con la propuesta de algunas tesis acerca de lo que podría ser una formación de psicólogas y psicólogos en perspectiva de configurar esa nueva eticidad desde la psicología de América Latina para el mundo.

Éstas reflexiones son el resultado de 15 años de lucha en Colombia por la descolonización de la psicología desde nuestra organización

autónoma de psicología social “Cátedra Libre Martín-Baró” y de múltiples diálogos y acciones conjuntas con colegas de América Latina que hoy se expresan en tres potentes movimientos de integración de la psicología: 1) Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología –ULAPSI-, Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología –ALFEPSI- y el Movimiento Latinoamericano de Psicología de la Liberación.

Cinco tesis para la formación de psicólogas y psicólogos en América Latina.

1. *Formar en psicología para una estética de la existencia material, psicológica y espiritual de los pueblos en condiciones de dignidad.*

Una psicología comprometida decididamente con la defensa de la vida en condiciones de dignidad en donde la buena vida de unos pocos no implique la miseria y la crueldad sobre millones de seres humanos. Una psicología de la estética existencial en donde no se acepte como normal la desigualdad social y el desprecio de unos seres humanos sobre otros. La estética existencial* vendría a ser para la psicología el faro crítico que examina las formas concretas de existencia material de nuestros pueblos y elabora junto a ellos posibles formas de transformación de las mismas. Se trata en la práctica de recuperar el gusto por la vida buena o el buen vivir en condiciones de igualdad y no como un privilegio de unas minorías.

El proyecto neoliberal no es ajeno al campo de la psicología. Una de sus manifestaciones es justamente la forma como se utiliza el saber psicológico para inducir al consumo y naturalizar el desprecio hacia quienes no caen en ese campo perverso de la mercantilización de la vida cotidiana. La consecuencia para la psicología es la deshumanización de las prácticas profesionales, investigativas y académicas en general.

* Enrique Dussel en su introducción a la filosofía de la liberación (1979), retomando las elaboraciones de Jaspers y Heidegger, recalca la diferencia entre lo existencial como un cierto estar en el mundo de manera obvia, cotidiana y hasta ingenuamente; mientras que asume lo existencial como una postura crítica frente al mundo en el que se está: “Este modo de existir sin conciencia crítica es lo que se llama *existencial*. Existencial es el modo cotidiano de ser en el mundo, de existir obvia y cotidianamente, sin crisis. Existencial es lo opuesto a existencial es decir, a lo crítico”.

Y no se trata de formar un cierto espíritu caritativo o filantrópico en la psicología, pues esto también es funcional al sistema mundo capitalista y sus variaciones neoliberales. Todos sabemos que detrás de la caridad se camuflan sofisticados mecanismos de poder desde los cuales se perpetúa la relación perversa entre el rico y poderoso sobre el empobrecido y marginalizado. Para el poderoso caritativo una forma de sublimar la culpa por la negación y desaparición del otro es justamente mediante la donación que le hace sentir mejor dando algo a esas pobres personas.

No hay nada más odioso que la caridad psicológica que apenas logra con-mover al psicólogo pero lo inmoviliza frente al problema estructural del sufrimiento humano. La caridad psicológica conduce sutilmente al fatalismo y la resignación. En lugar de la caridad se puede rescatar ese valor comunitario que es la solidaridad y el trabajo voluntario junto a los más necesitados. El Che Guevara se constituye en este sentido en un referente ético-político de enorme importancia:

La praxis no tiene límites geográficos y por tanto no cae en las trampas nacionalistas. La praxis se adquiere el más alto valor humanista en el que se está dispuesto a dar la vida por la liberación de cualquier pueblo sometido a crueles condiciones de existencia. La praxis no pide nada a cambio. La praxis no se lleva a cabo explotando a nadie. La praxis nace de la indignación ética ante cualquier injusticia humana. Pero no es un simple discurso. Esto era la cotidianidad del Che antes y después de la Revolución Cubana. Por ello justamente es que nadie se atreve a decir que el Che fue una persona inconsecuente e incoherente. Al contrario, hasta sus más altos contradictores tuvieron que reconocer que el Che era la coherencia ética a través de su praxis cotidiana y ello se refleja en aportes de tanta trascendencia histórica como la práctica del trabajo voluntario¹.

Quizás la diferencia entre caridad y solidaridad se podría explicitar en el hecho de que la primera se ejerce desde relaciones de poder que naturalizan diferencias sociales y de clase; mientras que la segunda, se construye desde relaciones simétricas de clase y no busca perpetuar un estado de dependencia sino más bien procura la liberación colectiva de la miseria y la desigualdad social.

¹ BARRERO CUELLAR, Edgar. Para un hombre nuevo una nueva psicología: la psicología de la liberación. Del Che Guevara a Ignacio Martín-Baró. En: BARRERO, Edgar (coord). El Che en la Psicología Latinoamericana. México DF: Alfepsi Editorial, 2014. p.69. Disponible en: www.catedralibremartinbaro.org ó en www.alfepsi.org

Tampoco estamos buscando formar psicólogas y psicólogos de la felicidad que prometen el retorno al paraíso perdido en el que no existen los conflictos sociales, económicos, psicológicos y espirituales. Al contrario, se trata de una formación crítica en y desde la Psicología, partiendo del reconocimiento conflictivo del ser humano y de las realidades históricas en las cuales lleva a cabo su existencia material y espiritual. Es necesario someter a análisis crítico ese mito de la psicología como la ciencia de la felicidad y de la ausencia de conflictos personales, colectivos y de clase. Si algo debe hacer la psicología tanto en los procesos de formación como en la práctica profesional misma, es la incitación constante al conflicto, a la crisis, a la ruptura; en fin a la transformación permanente del ser humano.

No se equivocaba el maestro Estanislao Zuleta (2005) cuando afirmaba que:

Puede decirse que nuestro problema no consiste sólo ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos, sino en aquello que nos proponemos; que nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma misma de desear. Deseamos mal. En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo. En vez de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida. En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrinal global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que desgraciadamente sí han existido.

Se trata de recuperar el compromiso histórico de la psicología con el bienestar psicosocial y con el buen vivir de las personas y sus comunidades. Esta fue siempre una exigencia de Ignacio Martín-Baró para la psicología en América Latina, entendiendo que el bienestar psicosocial lo asumía como una condición inherente de la libertad individual y colectiva.

La psicología social debe buscar como objetivo el posibilitar la libertad social e individual. En la medida en que el objeto de estudio lo constituye la acción en cuanto ideológica, es decir, en cuanto determinada por factores sociales vinculados a los intereses de clase de los diversos grupos, se pretende que el sujeto tome conciencia de clase de esos determinismos y pueda asumirlos (aceptándolos o rechazándolos) mediante una praxis consecuente. Ejercer la libertad va a constituir así, en muchos casos, un verdadero proceso de liberación social. Por eso se presenta como objetivo el hacer posible la libertad, ya que actuarla es por principio una praxis social en la que no sólo interviene el conocimiento. Pero mismo muestra la distinta comprensión que desde esta perspectiva adquiere el “entender” o el “predecir”. No se trata de anticipar mecánicamente el futuro; se trata de poner a la disposición de los actores sociales los conocimientos que les permitan proceder más adecuadamente en cada circunstancia, en función de unos valores y principios sociales. Cuanto mejor es el conocimiento, con más claridad se abre al sujeto el ámbito de para decisión y acción consciente, es decir, más campo se presenta a su verdadera libertad social².

Estamos hablando de una psicología que perdió su horizonte estético existencial de tipo humanista y se puso al servicio de perversas relaciones de poder dentro del sistema mundo capitalista. Lo que resultó de dicha negación histórica fue lo que he denominado como una <<estética de lo atroz>> (Barrero, 2011) en donde la psicología juega un papel –consciente o no- de complicidad de distintas formas de tortura psicológica. Una de las características fundamentales de esta <<estética de lo atroz>> tiene que ver con el gusto apasionado en la deshumanización de la existencia cotidiana.

La desfiguración de lo humano en el adversario es una de las exigencias de la guerra psicológica para poder justificar todo tipo de atrocidades. Y no sólo se quiere desfigurar el cuerpo físico a través de la mutilación individual y de la fragmentación social, sino que también se busca desfigurar el cuerpo mental por medio de la repetición indiscriminada de imágenes e informaciones distorsionadas de la realidad. Lo mismo sucede con el cuerpo inconsciente que termina naturalizando la atrocidad por medio de sutiles montajes

² MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica. San Salvador: UCA editores, 1997. p.48.

pulsionales y sofisticadas manipulaciones emocionales. El cuerpo mágico no escapa a tal desfiguración, pues es un hecho que la guerra psicológica busca magicalizar la conciencia al extremo mismo de un encantamiento psicosocial en el que la realidad sólo sea vista como ficción. Para cerrar el círculo de la desfiguración de lo humano, la guerra psicológica se apoya en la manipulación del cuerpo espiritual por medio de una serie de instalaciones ideológicas como el bien y el mal, lo sagrado y lo justo, previamente designadas desde intereses de poder³.

Este aspecto no ha sido estudiado suficientemente al interior de la psicología en América Latina. La tortura psicológica es inherente al modelo económico neoliberal. Son muchas sus formas de expresión en la vida cotidiana de nuestros pueblos.

Veamos algunos ejemplos que son comunes en los pueblos latinoamericanos: los megaproyectos mineros que se quiere imponer a cualquier costo contemplan la muerte y destrucción de la naturaleza y por lo tanto el desplazamiento forzado y el desarraigo de sus poblaciones ancestrales. ¿Se pregunta la psicología por el dolor y el sufrimiento que ello implica para millones de seres humanos? ¿No constituye esta práctica una forma concreta de tortura física, psicológica y espiritual?

Si profundizamos en este aspecto nos encontramos con que estas máquinas de muerte y destrucción han cooptado el saber psicológico y lo están utilizando para manipular a las comunidades y llevarlas ciegamente a la aceptación de tales políticas destructivas en nombre del desarrollo y el progreso social.

Los psicólogos hacen su tarea y son portadores del pecado original del mundo capitalista que crea población marginada, la criminaliza y la convierte en objeto de atención especializada (Orientación educativa, Psiquiatría, Psicología comunitaria, Trabajo social, etc.). La práctica psicológica instrumental supone que pertenecer a una cultura negada transforma a la persona en potencialmente violenta, adicta o criminal y que se debe intervenir con estrategias médico-psiquiátricas para adaptarlas a la cultura hegemónica⁴.

³ BARRERO CUELLAR, Edgar. De los pájaros azules a las águilas negras. Estética de lo atroz. Psicohistoria de la violencia política en Colombia. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre, 2011. p 57-58. Disponible en: www.catedralibremartinbaro.org

⁴ FLORES, Jorge Mario. De la intervención psicosocial a la praxis comunitaria. En: ASEBEY, Ana María y CALVIÑO, Manuel. (comps). Psicología y acción comunitaria. La Habana: Editorial Caminos, 2010. p. 55.

Nuestra realidad latinoamericana ofrece muchos ejemplos de tortura psicológica frente a los cuales la psicología ha guardado un cierto silencio o se ha sentido impotente para dar respuestas efectivas. Recientemente nos estremecemos frente a la noticia de la captura, secuestro y desaparición de 43 jóvenes estudiantes en Ayotzinapa* México; en la cual se sabe que participaron diversos agentes del Estado mexicano: Alcalde municipal, Policía y Ejército Nacional.

Si revisamos superficialmente este fenómeno de la desaparición forzada con la complicidad de agentes de Estado en el continente latinoamericano nos encontramos con que esta práctica cruel tiene una larga historia de sufrimiento y dolor en la América Latina.

La desaparición forzada de personas, antes de ser analizada como una figura penal, debe entenderse como una estrategia de lucha y supresión de la oposición política. Con la denominación desaparición forzada se hizo referencia originariamente a la práctica que empezó en 1962 en Guatemala y se extendió al resto de Latinoamérica fundamentalmente durante las décadas de 1970, 1980 y principios de la década de 1990 como parte de los planes estatales de “guerra contra la subversión”. Estos programas fueron llevados a cabo casi exclusivamente por dictaduras y gobiernos militares de facto (el Plan Cóndor es un dato clave en este contexto⁵)

Podríamos y tendríamos que hacer varios tomos documentando formas concretas de tortura psicológica en el continente latinoamericano. Desde las sutiles formas de guerra psicológica que se transmiten segundo a segundo a través de los grandes medios de información y las redes sociales y que llevan a la desesperación, la desproblematización, la infantilización y la muerte de los procesos colectivos; hasta los métodos dolorosos de exclusión, marginalización, empobrecimiento y fatalismo colectivo que se inducen por medio de las llamadas leyes del mercado.

Por ello insistimos en que la formación de psicólogas y psicólogos en América Latina requiere sentar una postura radical con el compromiso en la defensa de la vida en condiciones de dignidad. Es decir, en la recuperación

*Afortunadamente algunas organizaciones de la Psicología en América Latina nos manifestamos en contra de tal atrocidad y exigimos que retornaran con vida los normalistas. Lamentablemente no se sabe de otras acciones distintas a los comunicados. Los jóvenes continúan desaparecidos y las explicaciones desde el gobierno mexicano lo que han hecho es aumentar los niveles de tortura sobre los familiares y amigos de los desaparecidos.

⁵ AMBOS, Kai (coord). Desaparición forzada de personas. Análisis comparado e internacional. Bogotá: Editorial Temis S.A, 2009. p. 198.

de una formación con altos estándares de calidad para una estética de la existencia digna. La deshumanización no se puede constituir bajo ninguna justificación en el horizonte de nuestra psicología en América Latina.

Tal deshumanización en el quehacer de la psicología procede de la obediencia ciega a los estándares impuestos por las leyes económicas neoliberales que imponen el lucro y la ganancia como únicos criterios de la profesión psicológica. Esto ha llevado a que la formación en psicología se piense más en términos empresariales y financieros que en términos humanitarios.

La interdependencia universal del trabajo, la creatividad, el intelecto social general, la ciencia, todas ellas capacidades sociales que han despertado al influjo de la sociedad moderna, y que llevan en ciernes una infinidad de fuerzas capaces de fortalecer aptitudes humanas y de satisfacer requerimientos colectivos, son sistemáticamente extorsionadas para adecuarse a la estrecha disciplina de la ganancia⁶.

2. *Una psicología para el respeto irrestricto de las formas de existencia, costumbres y procesos psico-socio-antropológicos de nuestros pueblos.*

Una de las características más comunes de la psicología hegemónica que se enseña y aprende en América Latina tiene que ver con su pretensión de uniformar y prescribir formas supuestamente normales de vida. El problema es que esa normalidad está sujeta a intereses ideológicos que buscan instalar formas de vida masivas afines a los intereses de quienes se mantienen en el uso y abuso del poder.

Si aceptamos que una ideología es un pensamiento teórico que se desarrolla abstractamente, pero que en realidad es expresión de hechos sociales de los cuales quienes la construyen no tienen conciencia o por lo menos no se dan cuenta en cual medida determina sus pensamientos, comprenderemos fácilmente la dependencia ideológica de la psicología⁷.

⁶ GARCÍA LINERA, Álvaro. La potencia plebeya. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2011. p. 49.

⁷ MERANI, Alberto. Historia crítica de la Psicología. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1976. p. 14.

Que el psicólogo o la psicóloga no sean conscientes del uso ideológico de la psicología, no le quita a ésta su papel al servicio de distintas formas de sometimiento y control social a través de categorías como lo normal, lo enfermo mental, lo extraviado, lo renegado, lo conflictivo y lo subversivo entre muchas otras.

Pero no se puede respetar desde la ignorancia de nuestras realidades latinoamericanas. Se necesita, por tanto, una psicología comprometida con la investigación y el conocimiento profundo de la realidad de los pueblos latinoamericanos. Ello implica incorporar dimensiones históricas, sociológicas, antropológicas, filosóficas y espirituales de nuestra realidad en los procesos de formación de psicólogas y psicólogos en América Latina.

El respeto por las formas de existencia y la memoria cultural de los pueblos supone una psicología que no sea afín a las políticas <<subdesarrollantes>>⁸ de EEUU y Europa con respecto al crecimiento intelectual, afectivo y espiritual; sino que por el contrario impulse el buen vivir, el afecto y la espiritualidad de lo colectivo en nuestros pueblos.

Esa psicología que investiga, conoce y reconoce las particularidades históricas de cada pueblo de la América Latina, se reconocerá a sí misma como potencialmente distinta de la psicología norteamericana y europea. Sobre todo en el plano ético-político, en donde una de las grandes tareas para quien es un maestro de nuestra psicología, es el rechazo radical a cualquier forma de desprecio por nuestro pensamiento psico-socio-antropológico.

De esta forma se impone la premisa ético-política de una formación en psicología para la afirmación de lo nuestro, confianza en lo que hacemos y pensamos e incorporación de la sabiduría y psicología popular en nuestras actividades investigativas, profesionales y comunitarias. Sólo así se puede pensar en una psicología rebelde, crítica y autocrítica, comprometida con los menos favorecidos y potencialmente generadora de procesos de organización y movilización social hacia una vida humana sin esas desigualdades cómplices generadoras de tanta crueldad a escala planetaria.

⁸ FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. Introducción a José Martí. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2006. p. 35

Eso que nos es propio, lo podemos ver por ejemplo en nuestra condición de mestizaje como producto de la fusión de muchas razas y culturas. <<Nuestra América mestiza>> la denominó Martí a finales del siglo XIX. De allí que se necesite una psicología no sólo investigando sobre las implicaciones psicosociales de esos procesos de mestización; sino fundamentalmente, junto a nuestros negros, indios, mulatos, etc. Aprendiendo de ellos y ellas. Construyendo codo a codo con ellos mejores condiciones de vida a partir del respeto de sus costumbres y creencias.

Esta nueva psicología que ya estamos construyendo en la América Latina entiende que no se puede hablar de respeto a los pueblos como un simple discurso que para muchos puede llegar a ser <<encantador>> como ya lo he expresado en un libro reciente sobre psicología de la liberación⁹. Se trata de materializar acciones desde el saber psicológico para contribuir con la autonomía, lo auténtico, lo autóctono, la soberanía y la libre autodeterminación. Roberto Fernández Retamar lo expresa en los siguientes términos refiriéndose a José Martí:

Ante todo, reconocer la autoctonía, la especificidad de esta América que él llama mestiza; de esta América en donde se han mezclado descendientes de europeos, indios y africanos. El indio posee una importancia para él, como dueño de la tierra y hombre que ya fue capaz de levantar sobre ella culturas originales y enteramente propias, no alimentadas, sino desbaratadas por el europeo. Lo que en adelante se haga, tendrá que contar de manera primordial con el concurso suyo; no podrá ser esa grotesca caricatura del molde capitalista que han debido sufrir los países del continente, <<con casaca de París y pie descalzo¹⁰>>.

Esta negación radical a ser simples y grotescas caricaturas del europeo o el norteamericano cobra mucha importancia para nuestra psicología, pues detrás de la copia acrítica del pensamiento psicológico dominante, se esconde un desprecio por lo nuestro y se acepta pasivamente la humillación proveniente de las élites mismas de la psicología; tal como sucede con las normas APA, en donde no se puede incluir como referencia lo que piensa una autoridad indígena, negra o campesina que no haya publicado antes en medios escritos.

⁹ BARRERO CUELLAR, Edgar. Del discurso encantador a la praxis liberadora: Psicología de la Liberación. Aportes para la construcción de una psicología desde el Sur. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre, 2012.

¹⁰ FERNÁNDEZ RETAMAR. Op. cit., p. 48.

Lo mismo sucede con los dispositivos de poder diseñados para que la publicación de trabajos escritos en revistas y editoriales sea un privilegio de unas pequeñas minorías con el pretexto del rigor científico. La Psicología deseable de formar en América Latina entiende que el respeto por las costumbres y creencias de los pueblos no se puede materializar sin la incorporación de esos pueblos en la cotidianidad del quehacer de las psicólogas y psicólogos; ya sea como profesionales, investigadores, profesores o estudiantes.

Los psicólogos y psicólogas latinoamericanos que se forman como antítesis de “los domesticados totales”, de los “asalariados dóciles del pensamiento oficial”, de los que viven “ejerciendo una libertad entre comillas” (Che). Serán las psicólogas y psicólogos “revolucionarios que entonen el canto del hombre nuevo con la auténtica voz del pueblo”. Serán profesionales...”deje(n)me decirles(s), a riesgo de parecer ridículo, ...guiado(s) por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico –en un profesional de la psicología Latinoamericana, en este afán de intertextuado- sin esta cualidad¹¹”

3. *Formar para la democratización del saber psicológico en contra de cualquier forma de despotismo, autoritarismo, imperialismo o colonialismo.*

La Psicología Latinoamericana se resiste a seguir jugando un papel antidemocrático y despótico frente al acceso al saber psicológico. Desde esta perspectiva diremos que el saber psicológico es un derecho humano fundamental y que como tal corresponde a los Estados garantizar este derecho en por lo menos dos direcciones. De un lado, ampliando las posibilidades reales de acceso a una formación universitaria con un sentido filosófico de tipo humanista, solidario, comunitario y de la reciprocidad. De otro, diseñando e implementando las políticas públicas que sean necesarias para garantizar el acceso a los beneficios propios del saber psicológico en los planos individuales, familiares, comunitarios y colectivos de cada pueblo de la América Nuestra.

¹¹ CALVIÑO, Manuel. Perfiles Guevaristas de la Psicología Latinoamericana. Apuntes alegatorios. En: BARRERO CUELLAR, Edgar (coord.). El Che en la Psicología Latinoamericana. México DF: Alfepsi Editorial, 2014. p.192.

El horizonte es claro. Construir una psicología para las mayorías y no para las elites minoritarias. Y con ellas investigar y plantear salidas concretas a problemas concretos. Se impone desde esta perspectiva la necesidad de forzar un giro epistemológico en el cual las fuentes del pensamiento no se buscan en filosofías foráneas sino en nuestras pensadoras y pensadores que se detienen a analizar nuestros complejos problemas psico-socio-antropológicos.

Sólo cuando la psicología latinoamericana estudie y conozca a sus pensadoras y pensadores, podrá salir al encuentro dialógico de las filosofías extranjeras. Esta es una forma concreta de participación democrática desde la psicología. No se trata de negar los importantes aportes de la filosofía en general para nuestra psicología, pero ello resulta mucho más efectivo cuando se hace desde el profundo conocimiento y defensa de nuestras raíces.

Democratizar la formación en psicología supone el rescate de nuestro pensamiento y su justa valoración frente al pensamiento norteamericano y europeo. De esta forma nos pondremos en pie de igualdad sin ningún tipo de prejuicio excluyente y con la mirada en alto frente a cualquier intento de desprecio de parte de los centros de poder propios de la psicología.

Una cosa debemos entender las psicólogas y psicólogos de la América Latina que nos hemos propuesto formar nuevas generaciones de colegas: nuestro mestizaje racial nos pintó el alma de extranjero y con esa alma colonizada no se puede emancipar a la psicología para ponerla al servicio de la paz de nuestros territorios.

Las bellas palabras del maestro Manuel Zapata Olivella, defensor incansable de los aportes de la cultura negra a la América Latina, se pueden tomar como un manifiesto de auténtica psicología criolla que desenmascara los usos políticos de categorías psicológicas como los reflejos condicionados, los complejos de inferioridad, el autodesprecio y alucinación inducida.

Se hace necesario, sin embargo, luchar contra los reflejos condicionados heredados del viejo coloniaje que sepultó la cultura indígena, subestimó a la negra y autodiscriminó a la mestiza. De ahí arranca ese gesto peyorativo ante lo criollo y la alucinación por todo lo ajeno, aun cuando muchas veces el

brillo de este sea del mismo quilate de las cuentas de vidrio que nos cambiaban por pectorales de oro puro¹².

En esa misma línea de pensamiento crítico Frantz Fanon realiza sus aportes en cuanto a la democratización del saber psicológico, develando la forma como el poder establecido genera estados de colonialismo por medio de sutiles dispositivos de naturalización de las desigualdades sociales, económicas y raciales. El <<colonialismo>> nos dirá, entendido como “todo pueblo en cuyo seno haya nacido un complejo de inferioridad a causa del enterramiento de la originalidad cultural local...¹³”

Las coincidencias no son azarosas. Por el contrario, constatan un posicionamiento ético-político con la democratización del saber psicológico en cuanto rescate de nuestro pensamiento autóctono y lucha por el desmonte desde la praxis de estos complejos de inferioridad que se instalaron en la psicología de la América Latina desde su misma llegada al continente.

Por ello se hace necesario formar psicólogos y psicólogas de la insumisión que una vez salgan de sus universidades lleven a la práctica ese legado de la insumisión a todo los rincones de la América Latina. Esto supone una transformación radical de las relaciones de poder en que actualmente se “enseña” la psicología. Supone que el docente renuncia a su condición de poder sobre el estudiante y lo reconoce como sujeto histórico con capacidad crítica igual o superior a la suya.

El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben <<aproximarse>> a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso <<bancario>> meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el <<tratamiento>> del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes¹⁴.

¹² ZAPATA OLIVELLA, Manuel. Citado por MUNERA, Alfonso. *En*; Manuel Zapata Olivella, por los senderos de sus ancestros. Bogotá, Ministerio de Cultura, Biblioteca de cultura afrocolombiana, 2010. p.28.

¹³ FANON Frantz. *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: editorial Abraxas, 1973. P.15

¹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Editorial Caminos, 2010. p.24.

Como se puede ver, la democratización del saber psicológico supone una doble relación de emancipación en la que el maestro o educador de la psicología se libera de su condición histórica de <<transmisor de conocimientos>> a la de posibilitador del pensamiento crítico; y por su parte, el estudiante de psicología, supera su condición de inferioridad y dependencia, para asumir un rol activo y potencialmente revolucionario en cuanto a movilizador de sus capacidades para la lectura crítica y la acción transformadora.

No necesitamos estudiantes entregados a su profesor en una relación perversa de complacencia detrás de la cual se esconde un complejo entramado de relaciones de sumisión y obediencia que le castran su ser histórico. Entregarse a fin de pasar es una triste realidad de la forma como hoy en día se enseña la psicología. Y en ese acto de entrega se naturaliza el miedo como dispositivo de aprendizaje de la psicología.

La sumisión a una autoridad poderosa es uno de los caminos por los cuales el hombre escapa a sus sentimientos de soledad y a sus limitaciones. En el acto de la entrega, pierde su independencia e integridad, como individuo, pero gana la sensación de verse protegido por un poder inspirador de miedo del cual, por así decirlo, llega a formar parte¹⁵.

Esto es inaceptable y debe ser transformado si de verdad queremos construir esa otra psicología que se hace cargo de la realidad histórica de la América Latina. Y la entrega sólo se supera con la lucha cotidiana por la independencia intelectual, afectiva y relacional. De esto hablaremos en la siguiente tesis.

4. *Una psicología comprometida con la construcción de la autonomía y de la justicia cognitiva, afectiva, espiritual y relacional de los pueblos del mundo.*

Desde una perspectiva práctico-discursiva, la nueva razón ética para la Psicología significa un compromiso político con la liberación de la

¹⁵ FROMM, Erich. Psicoanálisis y religión. Buenos Aires: Editorial Psique, 1956. p.56

psicología de sus herencias perversas y sus apegos a distintas formas de poder para la sumisión y la adaptación individual y colectiva.

La liberación de cualquier forma de dominio, control u opresión ocupa un lugar fundamental en el horizonte ético-político de la Psicología Latinoamericana.

De esta forma, se impone una tarea histórica a la psicología, tan acostumbrada al servicio de distintas formas de sometimiento, control y manipulación: poner su saber para la construcción material y discursiva de la soberanía de las grandes mayorías. No vacilo en afirmar que la nueva razón ética no es posible sin una *soberanía cognitiva, afectiva y relacional*.

De lo que estamos hablando aquí es de lo negado como potencia creadora y emancipadora en y desde la Psicología. La apuesta por la construcción de condiciones de factibilidad práctico-discursiva de una nueva psicología acorde con las realidades de los pueblos y al servicio de los mismos. De allí, que posibilitar la justicia cognitiva sea una de los mayores retos que hoy tiene la formación de psicólogos y psicólogas en el mundo. El gran pensador de las epistemologías del Sur, Boaventura de Souza Santos, plantea el concepto de justicia cognitiva de la siguiente forma.

En última instancia, la injusticia social descansa en la injusticia cognitiva. No obstante, la lucha por una justicia cognitiva no tendrá éxito si se basa sólo en la idea de una distribución más equitativa del conocimiento científico. Más allá del hecho de que tal distribución sea imposible en las condiciones del capitalismo global, el conocimiento científico tiene límites intrínsecos en relación con el tipo de intervención que promueve en el mundo real. Estos límites son el resultado de la ignorancia científica y de la incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento y para interrelacionarse con ellas, desde el inicio, en términos de igualdad¹⁶.

Lo anterior nos obliga a ser humildes y llevar a revisión crítica nuestras prácticas cotidianas de la psicología como criterio de verdad. No se puede seguir formando en psicología en América Latina con las mismas

¹⁶ SANTOS, Boaventura de Souza. Una epistemología del Sur. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2009. p. 115.

categorías y métodos que perpetúan relaciones de dependencia y dominación a los centros imperiales de la psicología. Si revisamos con rigor la forma como enseñamos psicología nos daremos cuenta de la tremenda injusticia cognitiva que se manifiesta en la negación de nuestro propio pensamiento psicológico latinoamericanista.

La formación de psicólogas y psicólogos nuevos en América Latina supone plantearse seriamente la pregunta por nuestra soberanía cognitiva, afectiva y relacional. Y esa lucha por nuestra soberanía cognitiva, afectiva y relacional implica un compromiso radical con el rescate, actualización y socialización de nuestras pensadoras y pensadores latinoamericanos.

Igual sucede con el afecto y veneración que se hace de lo extranjero, mientras que se promueve sutilmente el desprecio y al afeamiento de lo nuestro. La afectividad del estudiante de psicología es manipulada hacia el culto religioso de creadores de teorías psicológicas que muchas veces consideraban al hombre de la América Latina como un retrasado, un bruto o un salvaje. Sin mencionar el perverso desprecio sistemático a los saberes milenarios indígenas que a pesar de la efectividad para sanar problemas del alma de sus comunidades, siguen siendo considerados como de segunda o tercera clase por la psicología dominante.

La construcción de autonomía y soberanía para la psicología en América Latina pasa necesariamente por unos niveles mínimos de praxis y coherencia ético-política. Asumir la autonomía y la soberanía como principios de nuestras prácticas cotidianas implica tomar distancia crítica de los dispositivos de poder que nos mantienen en condición de sumisión, tales como las normas de publicación que se nos imponen desde Norteamérica y Europa (léase norma APA). Lo mismo sucede con los manuales de diagnóstico y tratamiento de enfermedades y problemas psicológicos (véase DSM).

En este sentido, ayudará mucho iniciar acciones concretas de compromiso con la descolonización construyendo en consenso como continente latinoamericano nuestras propias normas de publicación, nuestros criterios de diagnóstico y tratamiento de problemas psicológicos; lo mismo que una gran alianza continental para la publicación y distribución

de las producciones teóricas y metodológicas elaboradas en el Sur desde la psicología.

Potenciar la razón crítica psicológica en el territorio latinoamericano es una de las tareas urgentes de nuestra psicología. Por ello toma tanta importancia la materialización de estrategias editoriales de carácter regional para la producción, reproducción, difusión y sostenibilidad de pensamiento propio desde nuestras propias realidades

Ello implica ir construyendo claridades sobre nuestros principios y fines como psicología latinoamericanista. No se puede dar el salto hacia la autonomía y la soberanía si no hemos definido colectivamente esos fines y principios.

Sin lugar a dudas que tendremos como horizonte de esos fines la defensa de la vida, los territorios, la palabra, el pensamiento y la diversidad. Ese tiene que ser el principio de verdad de la psicología latinoamericana. Su legitimidad dependerá en todo caso, del compromiso con la democratización, la autonomía y la soberanía de los pueblos, a los cuales debe servir.

5. *Formar en el espíritu colectivo de la investigación de alto nivel con fines de integración, unidad y fortalecimiento humanista de la psicología en el continente latinoamericano.*

La unidad de los pueblos de América Latina ha sido el faro ético que ha guiado a muchos hombres y mujeres desde tiempos ancestrales. Sin embargo, la construcción de la unidad no es nada fácil si se tiene en cuenta la forma como fuimos colonizados y obligados a mantenernos separados y enfrentándonos entre nosotros mismos. Todo ello en favor del invasor portador de la semilla individualista, mercenaria y genocida en muchos sentidos.

Serían muchos los aportes desde la investigación psicológica para dar cuenta de dichos dispositivos de des-unión, segregación, racismo y desconocimiento entre los pueblos del territorio americano. Los campos de investigación desde la psicología en perspectiva de unidad e integración de

la América Latina van desde categorías como la memoria histórica, la ideología, los procesos identitarios las y espiritualidades ancestrales; pasando por la influencia de las lenguas, religiones, mitos y ritualizaciones simbólicas; hasta llegar a la configuración de los nacionalismos, los universos simbólicos de representación del mundo contemporáneo, las nociones de tiempo y espacio, las nuevas formas de mistificación, las variaciones prácticas en categorías como la familia, el amor, lo espiritual, lo mítico y los rituales emergentes de interacción y comunicación.

La integración y la unidad de la psicología en América Latina debe ser una preocupación constante para docentes, investigadores y profesionales de la psicología en cualquiera de sus áreas o campos de acción. No se puede pensar hoy en día una psicología nacionalista o aislada de los procesos de la región. Máxime en los tiempos presentes en donde se vienen dando potentes procesos de integración económica, política, social y cultural en América Latina tales como el ALBA, MERCOSUR, UNASUR y la CELAC. El nuevo estudiante de psicología se debe formar en y para ese espíritu de integración y de unidad desde la diversidad que nos es característica.

Necesitamos investigar y comprender radicalmente qué es lo que nos separa y qué es lo que nos une como pueblos del Sur. Entiendo por Sur aquellos pueblos que han sufrido sometimientos sistemáticos, diversas formas de tortura física, psicológica y espiritual, tal como lo ha demostrado Boaventura de Souza Santos al plantear su <<crítica a la razón indolente>>:

La jerarquía Norte-Sur y el desarrollo capitalista, expansionista y desigual, en que dicha jerarquía se asienta, constituyen la mayor y más implacable violación de los derechos humanos en el mundo de hoy. La principal función del sistema interestatal, en su forma presente, es hacer que dicha violación sea, al mismo tiempo, posible y políticamente tolerable¹⁷.

En este sentido corresponde a la psicología articularse de forma crítica desde la praxis académica y comunitaria a los distintos movimientos de emancipación que vienen trabajando en la conceptualización de

¹⁷ SANTOS, Boaventura de Souza. Crítica de la razón indolente. Contra el desprecio de la experiencia. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003. p. 389.

categorías como Sur, Víctimas, pueblo, comunidad, poder, descolonización, ideologías, diversidades, alteridades, democracia, buen vivir, reciprocidad, acciones colectivas y movimientos sociales, entre muchas otras que nos hace falta investigar.

Afortunadamente contamos con la enseñanza histórica de investigadores empíricos que lucharon por la unidad como Simón Bolívar, Ernesto Che Guevara, José Carlos Mariátegui, José Martí, José de San Martín, Tupak Katari, Augusto Cesar Sandino, Antonio Nariño, Agustín Farabundo Martí, etc. Nuestro reto será traerlos de nuevo a las aulas donde se enseña psicología, ponerlos en contexto, articular sus propuestas de unidad y actualizarlas de acuerdo a las nuevas condiciones históricas.

Ya se avizoran los movimientos de integración y unidad de la psicología en América Latina. En el año 2002 surge la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología –Ulapsi- con unos propósitos definidos para la integración y el compromiso social de la psicología latinoamericana. La declaración de Puebla se convirtió desde entonces, en el documento fundante de este proceso de unidad y fortalecimiento crítico de la psicología en América Latina. Su declaración de principios debe ser conocidos por docentes, investigadores y estudiantes de la psicología en América latina:

- 1) Coadyuvar al crecimiento y la construcción de la democracia y soberanía nacionales.
- 2) Promover la tolerancia, equidad, libertad, pluralidad, responsabilidad y solidaridad social.
- 3) Contribuir al reconocimiento y defensa de los derechos humanos.
- 4) Solidaridad y respeto a los pueblos y a cada una de las entidades de Psicología que la integren, como también en el espíritu democrático que garantice el funcionamiento de la red.
- 5) Fomentar el desarrollo y la intervención de prácticas psicológicas éticas.
- 6) Incentivar una Psicología que comprenda la realidad de los procesos culturales propios de estos países y responda a los requerimientos específicos de sus realidades.
- 7) Buscar una Psicología plural, en diálogo interno y externo que contribuya significativamente para la integración latinoamericana.
- 8)

Garantizar relaciones de intercambio caracterizadas por el respeto, cooperación y reconocimiento mutuo entre los psicólogos y las entidades de Psicología. 9) Garantizar un espíritu democrático para el funcionamiento de la ULAPSI. 10) Promover estructuras organizativas horizontales en las organizaciones de la Psicología¹⁸.

Lo mismo sucede con la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología –Alfepsi- nacida en la histórica ciudad de Cajamarca en el año 2011 con la finalidad de “contribuir a la formación de psicólogas y psicólogos sensibles a la historia y a las culturas de los pueblos de América Latina que realicen producción científica y desarrollen prácticas profesionales que promuevan la independencia, la libertad, el florecimiento y el bienestar de las personas, las familias, los grupos, las comunidades, las instituciones y las organizaciones, dentro de un clima de diálogo, equidad, justicia y paz¹⁹”.

También existe el movimiento latinoamericano de Psicología de la Liberación, siendo el psicólogo social salvadoreño Ignacio Martín-Baró su inspirador teórico y su ejemplo práctico. Desde 2003 se vienen realizando congresos en distintos países de la América Latina: México, Guatemala, Brasil, Venezuela, Costa Rica, Perú y Colombia. En los actuales momentos el movimiento de psicología de la liberación tiene presencia en todo el territorio latinoamericano y del Caribe

La formación en psicología requiere conocer la historia y el desarrollo histórico de estos movimientos de integración de la psicología en América Latina; lo mismo que otras iniciativas de acciones políticas colectivas que permanecen invisibilizadas por la psicología dominante, tales como las publicaciones colectivas, los seminarios y encuentros regionales y las declaraciones conjuntas de rechazo a la violación de derechos humanos, entre muchas otras.

¹⁸ ULAPSI, Declaración de principios, 2002, http://ulapsi.org/portal/?page_id=52>lang=es [Consulta: Viernes, 15 de mayo de 2015]

¹⁹ ALFEPSI, Declaración de Cajamarca, 2011, <http://www.alfepsi.org/index.php/declaracion-decajamarca> [Consulta: Sábado, 16 de mayo de 2015]

BIBLIOGRAFÍA

ALFEPSI, Declaración de Cajamarca, 2011. [Citado 16 de mayo de 2015]

Disponible en internet:

<<http://www.alfepsi.org/index.php/declaracion-de-cajamarca>>

AMBOS, Kai (coord). Desaparición forzada de personas. Análisis comparado e internacional. Bogotá: Editorial Temis S.A, 2009.

BARRERO CUELLAR, Edgar. Para un hombre nuevo una nueva psicología: la psicología de la liberación. Del Che Guevara a Ignacio Martín-Baró. En: BARRERO, Edgar (coord). El Che en la Psicología Latinoamericana. México DF: Alfepsi Editorial, 2014.

_____. De los pájaros azules a las águilas negras. Estética de lo atroz. Psicohistoria de la violencia política en Colombia. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre, 2011.

_____. Del discurso encantador a la praxis liberadora: Psicología de la Liberación. Aportes para la construcción de una psicología desde el Sur. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre, 2012.

CALVIÑO, Manuel. Perfiles Guevaristas de la Psicología Latinoamericana. Apuntes alegatorios. En: BARRERO CUELLAR, Edgar (coord.). El Che en la Psicología Latinoamericana. México DF: Alfepsi Editorial, 2014.

FANON Frantz. Piel negra, máscaras blancas. Buenos Aires: editorial Abraxas, 1973.

FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. Introducción a José Martí. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2006.

FLORES, Jorge Mario. De la intervención psicosocial a la praxis comunitaria. En: ASEBEY, Ana María y CALVIÑO, Manuel. (comps). Psicología y acción comunitaria. La Habana: Editorial Caminos, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía y otros textos. La Habana: Editorial Caminos, 2010.

FROMM, Erich. Psicoanálisis y religión. Buenos Aires: Editorial Psique, 1956.

GARCÍA LINERA, Álvaro. La potencia plebeya. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2011.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica. San Salvador: UCA editores, 1997.

MERANI, Alberto. Historia crítica de la Psicología. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1976.

SANTOS, Boaventura de Souza. Una epistemología del Sur. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2009.

_____. Crítica de la razón indolente. Contra el desprecio de la experiencia. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003.

ULAPSI, Declaración de principios, 2002. [Citado 15 de mayo de 2015]
Disponible en internet:

<http://ulapsi.org/portal/?page_id=52>lang=es>

ZAPATA OLIVELLA, Manuel. Citado por MUNERA, Alfonso. En: Manuel Zapata Olivella, por los senderos de sus ancestros. Bogotá, Ministerio de Cultura, Biblioteca de cultura afrocolombiana, 2010.

Obrepciones y Encantamientos para ser una Universidad del Primer Mundo

**PROVOCACIONES
PARA UN DEBATE NECESARIO**

MANUEL CALVIÑO*

*Universidad de La Habana
CUBA*

Como siguiendo una tradición de mimetismo cultural - ni ingenuo en los modelos ofertados, ni ingenuo en la elección de los mismos – algunos (¿muchos?) de los centros universitarios latinoamericanos, y sus entidades de enseñanza y formación en Psicología, son compulsados a correr tras un sueño (algo así como una escena primaria repetida compulsivamente): ser una Universidad *rankeada* alto. Estar entre las *top ten* (en realidad *top fifty*, por lo menos) Universidades del mundo.

La búsqueda de un posicionamiento en el ranking se comprende como imprescindible (¿necesaria?) por muchas razones: status-mercado-omnipotencia. En algunos casos hasta sobrevivencia-patente de curso-obligación administrativa. Desde ya agrego que no falta la emergencia del “Síndrome de IDUSA” (Ideología dependiente de USA, al decir de Salazar (1983). No son estas las únicas razones, pero están entre las más frecuentes.

Probablemente la más clara expresión simbólica de esta poderosa fuerza que llega a descentrar los claustros de sus tareas esenciales, de su autodeterminación, y amenaza con convertirlos en artífices de calcos predeterminados, está en la búsqueda quimérica de la excelencia, desproporcionadamente comprendida de una manera des-culturalizada, o si se quiere dicho de una manera más clara, bastante ajena a cualquier consideración de historia, memoria, cultura, identidad. Y para reforzar (instigar, coaccionar, definir) el carácter de ser requerida de esta carrera al “*nunca jamás*”, los sistemas de evaluación (acreditación, certificación) se van acercando, sospechosamente, a los patrones que definen los escaños más altos del ranking. Precisamente los que ocupan las Universidades *primermundistas*.

Se trata de “la modernidad” (de la moda, de lo actual). No hay duda de que los rankings tienen una *interfaz* muy afable con los tiempos contemporáneos. Retomando a Hazelkorn, Molas señala que:

La creciente importancia de las clasificaciones y su proliferación se debe... a) a la globalización de la competición entre universidades dentro del contexto de la sociedad del conocimiento globalizado; b) a la creciente demanda de información comparable por parte de los 'clientes' (por ejemplo, los estudiantes y sus familias); c) la creciente

demanda por parte de los gobiernos y de la sociedad a una mayor responsabilidad de las universidades frente a la sociedad, lo cual se traduce en mayores exigencias de calidad de los servicios prestados a la sociedad. A esto se puede añadir que la simplicidad de los rankings favorece su impacto mediático (Molas 2010).

Habría quizás que agregar, entre otras: d) el reinado de la imagen sobre la realidad, del imaginario de las construcciones comunicadas que llegan a ser la realidad; e) la conversión de todo – incluida las universidades - en productos de consumo gestionable mediante los procesos del marketing; f) el reforzamiento del colonialismo cultural que propende a la pérdida de las identidades y la diversidad, para instaurar el pensamiento único, al decir de Ramonet; g) la guerra fría- sí, no se trata de un error. La misma que dicen que ya terminó y que luego de coloretos y transfiguraciones sigue con una salud preocupantemente buena. Ahora para desarticular los procesos de autodeterminación, independencia, reordenamiento social, justicia, de seguro en América Latina.

Quizás valga la pena recordar que ya desde los tiempos de la llamada “Alianza para el progreso”, las políticas hegemónicas de los Estados Unidos de Norteamérica, han buscado *gerenciar* los procesos de cambio en América Latina, con el ánimo de evitar los verdaderos procesos transformadores. En su intervención ante la Asamblea de la ONU, el Che descubre un documento secreto. Se trata de “un informe de un documento secreto dirigido al Embajador Moscoso, en Venezuela, por sus asesores John M. Catess Jr., Irving Tragen y Robert Cox”:

La Alianza para el Progreso pudiera muy bien proporcionar el estímulo para llevar a cabo programas más intensos de reforma, pero a menos que éstos se inicien rápidamente y comiencen pronto a mostrar resultados positivos, es probable que no sean un contrapeso suficiente a la creciente presión de la extrema izquierda. Los años que tenemos por delante serán testigos casi seguramente de una carrera entre aquellas fuerzas que están intentando iniciar programas evolutivos de reforma y las que están tratando de generar apoyo de masas para la revolución fundamental económica y social. Si los moderados

se quedan atrás en esta carrera pudieran, con el tiempo, verse privados de su apoyo de masas y cogidos en una posición insostenible entre los extremos de la derecha y la izquierda (Guevara 1961).

Entiéndase, el asunto no era tan solo frenar el avance de la Revolución Cubana, y el ejemplo que esta significaba para los oprimidos del continente. El malsano y hegemónico objetivo era profundizar la dependencia económica, política y social sobre América Latina, lo que le permitiría a los Estados Unidos de Norteamérica mantener el control sobre los recursos naturales de nuestros países. Mantener, acrecentar, la hegemonía económica y política. Aduñarse del universo subjetivo de los latinoamericanos.

Como ha señalado De Souza “*el más fuerte quiere más que ser apenas el más fuerte en su relación con el más débil; él institucionaliza redes de relaciones desiguales para legitimar la asimetría del proceso que le asegura mayores beneficios*” (De Souza et al., 2005 p.104), postura claramente contenida en el ánimo de los rankings y sus apoyos y promoción institucional.

Si la filosofía de los ranking entroniza muy bien con la del neoliberalismo, con la arquitectura económica, ideológica y política que rige y predomina en el mundo (capitalista, neocolonialista, imperialista) actual, es cuando menos necesario que nos preguntemos si es ese el camino que deberían tomar nuestras universidades. En esta dirección, tendríamos que preguntarnos ¿cuál es el costo - y también el precio, porque vaya que cuesta - de tal carrera por obtener una posición privilegiada en alguna de esas *clasificaciones de mayor a menor*.

Con total claridad nos dice Pogolotti (2015):

El neoliberalismo no ha sido derrotado todavía. Tiene su núcleo generador en la economía y afina su voluntad de dominación en las ciencias sociales, en la pedagogía y en otras áreas cercanas a la formación humana. Asociado a la idea de la modernidad y a la obsolescencia de otros modelos de formación humana, su ideología se convierte en verdad absoluta, teórica e internacionalmente válida. Asume el carácter de un dogma sin fisura.

El análisis de los rankings, sus sustentos metodológicos, sus criterios de comparación, su metodología de integración de informaciones, etc., ha estado presente en no pocas publicaciones (Orduña-Malea 2001, Hazelkorn 2009, Molas 2010, Martínez 2011, Rodríguez 2015). Mareas de “a favor” y “en contra”. Valoraciones que apoyan y contradicen. En todo caso, las insinuaciones críticas acerca de los rankings se han centrado sobre todo en sus aspectos metodológicos. Algunas de las más comunes son:

1. Están muy influidos por principios de reputación preexistentes.
2. El modelo dominante de análisis está pensado desde las llamadas ciencias duras (naturales, exactas), dejando desvalidas a las ciencias sociales, humanísticas.
3. Baja validez de algunos de los constructos utilizados.
4. Es muy dudable el estatus técnico de algunas de las variables y criterios utilizados, tanto en la obtención de la información, como en su *representabilidad* objetiva.
5. Formas muy manipulables de obtención y manejo de los datos.
6. Falta de correspondencia observada entre los puntajes globales y la calidad académica percibida.
7. Cambios constantes en las variables e inconsistencia de esos cambios.

Obviamente, todo esto lleva al proceso de mejoramiento (*mejoramiento*) de los rankings, a la aparición de nuevos modelos de ranking (podemos reconocer más de una veintena de modelos internacionales o mundiales, es decir sin contar los regionales, ni los internos de algunos países. Baste mencionar el Academic Ranking of World Universities, el Global University Ranking, el Professional Ranking of World Universities, QS World University Rankings, el Times Higher Education World University Rankings, entre otros.

Sin embargo, es bastante poco conocido, y mucho menos convertido en políticas concretas, en comportamientos personales e institucionales coherentes, el cuestionamiento central de lo que puede traer, trae aparejada, la filosofía de los rankings y la carrera en pos de estar en sus primeros escaños. Probablemente, porque entender esto pasa ineluctablemente por

entender las pretensiones hegemónicas, también compulsivas, de los centros de poder.

Una interesante y alentadora acción contra-hegemónica, de comprensión esencial de las posibles maleficencias de los rankings, está registrada en la Declaración final del Encuentro *“Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites”*, realizado entre el 17 y el 18 de mayo de 2012 en la UNAM (Universidad Autónoma de México). En los contenidos de dicha declaración, podemos leer:

Quienes suscribimos este documento, participantes en el Encuentro Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites, refrendamos la caracterización, compartimos la identificación de riesgos y coincidimos en señalar las limitaciones de utilizar los rankings como elementos de evaluación y de diseño de políticas públicas...

... Estos ordenamientos de universidades – refiriéndose obviamente a los rankings - no incorporan el conjunto de las aportaciones, ni el desempeño de cada institución en su totalidad. Este rasgo es particularmente relevante en el caso de las universidades de América Latina y el Caribe, cuyas responsabilidades y funciones con frecuencia trascienden a las más tradicionales de las universidades anglosajonas

... es necesario tener en cuenta que la mayoría de los rankings, utiliza mediciones sobre publicaciones registradas en dos índices de revistas científicas (ISI-Thomson Reuters y SciVerse-SCOPUS), producidas por empresas que recogen fundamentalmente artículos y citas en publicaciones científicas en inglés y mayoritariamente en las áreas de ciencias de la salud y las ingenierías. Este hecho produce un sesgo también desfavorable a las universidades de América Latina y sus publicaciones científicas”. (Memoria 2012).

Ya en la propuesta de declaración final del IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores en América Latina y el Caribe, auspiciado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) en Buenos Aires, se manifestó la preocupación por lo que se denominó “*los efectos indeseables de los rankings*”, entre estos:

“La homogeneización de la diversidad de instituciones respecto al modelo predominante de universidad elitista de investigación de los Estados Unidos y la consecuente pérdida de identidad de la universidad latinoamericana... La percepción sesgada acerca de la operación, calidad y resultados de la IES de la región a partir de mediciones parciales enfocadas principalmente a la circulación internacional de la producción científica” (ídem).

Entrevistado por “Página 12”, el presidente de la Comisión de Asuntos Internacionales del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de Argentina, Guillermo Tamarit afirma:

“Los rankings miden sólo los modelos europeos y norteamericanos, con su tipo de universidades. Todo lo que no está asociado a eso no cuenta. ... no son representativos de nuestras latitudes. Nos separa, por ejemplo, la historia. Aquí, en Latinoamérica, las universidades intervinieron en la construcción del Estado, son formadoras de sentido, dotaron de sentido nacional a los ciudadanos. Además incluyen la docencia, la investigación y la extensión social, o sea, la universidad en lo social, tres niveles equivalentes para nosotros. ¿Quién mide el compromiso social de una universidad de Estados Unidos?” (Página 12, 2011).

No hay como dudarlo, la filosofía de los rankings hace el juego complementario a la archiconocida y execrada política “*América para los (norte)americanos*”. Pero no del Río Grande a la Patagonia, como soñara Martí, sino de Alaska (y un poco más arriba) hasta el Polo Sur (y un poco más abajo). América: una sola y para los norteamericanos. El dueño del objeto del deseo, acaba por ser el dueño del deseo y de su modo de realización (en realidad pseudorealización).

- ✦ El asunto no es solo de geopolítica (de autonomía, de independencia). El asunto es sobre todo de identidad, de sentido de adecuación, de cultura. Los ranking – no importa su origen, porque todos van a parar al mismo lugar: el predominio de las universidades de los Estados Unidos de Norteamérica, son, entre otras cosas, *instrumentos académicos* del hegemonismo que impone sus formas de conceptualizar (entender, asumir) el nivel de desarrollo científico, el impacto, la prominencia científica, etc. Son instancias no solo de poder, sino de dominación. Y es claro, *“la dominación no sólo se impone a través de los sistemas productivos, de los movimientos de la moneda o de las invasiones militares. La dominación se reproduce en lo cotidiano y en la creación de sentidos comunes que perciben y reproducen las relaciones sociales como relaciones de poder”* (Ceceña 2005).

Ser una Universidad del primer mundo en el tercer mundo. No es un exceso decir ser una Universidad de los Estados Unidos de Norteamérica en América Latina. Como dice Sader *“Nada esencial del mundo contemporáneo, puede ser explicado sin una comprensión mínimamente adecuada de la hegemonía norteamericana”*. (Sader 2004 p.15). Esta es la invitación y parece ser la tarea que se nos presenta disfrazada de búsqueda de la excelencia, de la modernidad, de los altos niveles de desempeño. Casi siempre sin indagar mucho acerca de qué excelencia, de qué modernidad y de qué desempeño se habla.

¿Es este el camino a seguir por centros que se declaran empeñados en una vocación latinoamericanista? ¿Es este el camino a seguir por quienes se dicen comprometidos con las realidades de sus pueblos?

Sea por ingenuidad, por ansias de “desarrollo”, en muchos de nuestros centros universitarios somos convocados por una meta (subyacente): “parécete a los grandes, para que puedas llegar a donde hay (¿?) que llegar”. Se traduce la propuesta: “parécete a los grandes y serás como ellos”, o más bien, “de ellos”, o más exactamente una caricatura de ellos. Y esto, ineluctablemente, significa dejar de ser como eres, para precisar: dejar de ser lo que eres.

La lógica, a pesar de ser primaria y reiterativa, parece escapar a la comprensión de los que tienen a su cargo la Dirección de las Universidades: Si quieres llegar a los primeros lugares, tienes que ser como los primeros

lugares, porque ellos lo son por cumplir con la definición de “primeros lugares”.

Para intentar provocar las consideraciones críticas, podemos echar una mirada rápida, en primer lugar, al listado de “los elegidos”.

En el *Academic Ranking of Universities* (ARWU), uno de los gestores de ranking más conocido, por solo citar un ejemplo, de las 15 primeras universidades (entiéndase de las que ocupan las primeras quince posiciones), 13 son de los Estados Unidos de Norteamérica (Harvard – por cierto de esta Universidad emergieron Roosevelt, Kennedy, Kissinger, Bush, Obama-, Stanford, Massachusetts, Berkeley, Princeton, Columbia, Chicago, Oxford, Yale, Cornell, y otras), y 2 son del Reino Unido (Cambridge y Oxford).

Si tomamos como referencia las primeras 50, la tendencia sigue siendo la misma: 33 universidades estadounidenses, 5 del Reino Unido, 2 de Canadá, 2 japonesas, 2 alemanas, 2 francesas, 1 suiza, 1 sueca, 1 dinamarquesa, 1 australiana. ¿A quién hay que parecerse? ¿Hay alguna duda?

En este mismo artefacto, la primera Universidad latinoamericana que aparece, y por lo tanto la que está más cerca de lograr “el sueño americano”, es la Universidad de San Pablo, ubicada en el rango 101-150. Le sigue la Universidad de Buenos Aires, en el rango 151-200. La Autónoma de México, está en el 201-300. La Federal de Río de Janeiro y la de Minas Gerais, la de Campinas, y la UNESP, las cuatro brasileras, están en el rango 301-400. La Universidad de Chile y la Católica de Chile, en el 401-500, junto con la Federal de Rio Grande del Sur. Y paremos de contar. Entre las primeras quinientas de “la lista de shanghai” (la referida gestora es conocida como Shanghai Ranking, y es realizada por una consultora del mismo nombre), solo aparecen 10 universidades latinoamericanas (ARWU 2014).

De especial interés resulta que, si nos concentramos solo en las llamadas Ciencias Sociales, la situación tampoco es diferente. De las primeras 15, de los Estados Unidos de Norteamérica hay 13, y las otras 2 del Reino Unido. “*Nada hay tan malo como para que no pueda ser peor*”, dice Murphy: entre las primeras 200 Universidades *rankeadas* en Ciencias Sociales, subrayo, en las Ciencias Sociales, no hay ninguna Universidad

Latinoamericana. No puedo dejar de significar, como cubano, que en el grupo de las especialidades Médicas y Farmacéuticas, no aparece ni una sola Universidad del país con más presencia de servicios médicos, sanitarios, solidarios en el planeta. Para nuestro consuelo, el Ranking Web de universidades, una iniciativa del Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones científicas de España, nos concede el lugar 1854 en el mundo, el 111 en América Latina, y el 24 en Centroamérica. (Ranking Web de Universidades 2015).

Cuando uno mira a los rankings (digo *los*, porque como ya he dicho hay varios, aunque todos cortados con la misma tijera) “*las universidades latinoamericanas quedan como abuelas aburridas, con una sabiduría obsoleta...*”, en palabras de Marelys Valencia. (2014) Es que somos demasiado insulares, provincianos, con baja capacidad de decisión y crecimiento. Y necesitamos crecer, movernos, batir alas... y no parar hasta llegar a alguna universidad estadounidense. O lo que es peor, tratar de convertirnos en una caricatura de Universidad estadounidense, rankeada.

Una segunda mirada podría concentrarse en los criterios que se establecen como “puntuadores” en los rankings más conocidos, divulgados y perseguidos.

En la Web de la lista de Shanghay podemos leer:

“Para evaluar las universidades de todo el mundo, ARWU ha hecho uso de los siguientes seis indicadores: número de antiguos alumnos con premios Nobel y medallas Fields (Alumni), número de profesores ganadores de premios Nobel y medallas Field (Award), cantidad de investigadores con alto índice de citación en diversos campos (HiCi), número de artículos publicados en Nature y Science (N&S), número de artículos indexados en Science Citation Index – Expanded (SCIE) y Social Science Citation Index (SSCI) (PUB) y rendimiento académico per cápita de la institución (PCP).

Para cada indicador (Alumni, Award, Hici, N&S, PUB y PCP), se asigna un valor máximo de 100 a la mejor universidad y para otras universidades el indicador se calcula como un porcentaje proporcional de ese valor máximo. (ARWU. 2014).

La misma publicación representa la relación entre los criterios y el puntaje asignable (Ver Tabla 1)

Criterio	Indicador	Código	Valor
Calidad de la Docencia	Antiguos alumnos de una institución con premios Nobel y medallas Fields	Alumni	10%
Calidad del Profesorado	Profesores de una institución que han obtenido premios Nobel y medallas Fields	Award	20%
	Investigadores con alto índice de citación en diversas materias	HiCi	20%
Producción Investigadora	Artículos publicados en Nature y Science	N&S*	20%
	Artículos indexados en Science Citation Index - Expanded y Social Science Citation Index	PUB	20%
Rendimiento per Cápita	Rendimiento académico per cápita de una institución	PCP	10%
* Para instituciones especializadas en Humanidades y Ciencias Sociales, no se considera el criterios N&S y el valor se redistribuye entre los demás indicadores de forma proporcional.			

Tabla 1. Criterios, indicadores, y sus valores en el ranking.

Tomado de: <http://www.shanghairanking.com/es/ARWU-Methodology-2014.html>

Evaluemos nuestras posibilidades “latinoamericanas”, considerando algunos de los indicadores. Apuntemos primero a la “calidad de la docencia y del profesorado”.

Desde 1901 hasta la fecha, solo cinco latinoamericanos han sido distinguidos con el Premio Nobel de la Paz (Rigoberta Menchú, Adolfo Pérez Esquivel, Alfonso García Robles, Carlos Saavedra, y Oscar Arias). En los últimos 15, años (es decir desde el año 2000), en Física no ha sido distinguido ningún latinoamericano, en Química tampoco. En Fisiología y Medicina, no hay. En Ciencias Económicas, ni rastro de latinoamericanos (al menos aquí podemos decir que en el 2002, los dos congratulados, uno israelita y el otro norteamericano, ambos trabajando en universidades estadounidense, hicieron aparecer la palabra psicología en “la cultura nobel” – ambos se dedicaban a la “economic psychology”). En literatura... aquí la cosa cambia un poco (es que para lo que somos buenos es para escribir!): Mario Vargas Llosa (2010). Y si abrimos el espectro a la historia de los Nobel, entonces encontramos a Octavio Paz (1990), Camilo José Cela (1989), Gabriel García Márquez (1982), Pablo Neruda (1971), Miguel Angel Asturias (1967), Gabriela Mistral (1945).

Un total de 567 premios, 889 laureados. Pero a nuestra región solo han llegado 12.

Las posibilidades de *rankear* alto en el “corredor de shanghai”, son verdaderamente muy, muy bajas. Ya tendríamos perdido el 30% del valor posible.

Pero conste que, una vez más, la invitación, el modelo cognitivo de comprensión supone, habla de “*lo que nos falta*”, lo que no tenemos y deberíamos tener. Lo que no hacemos (y no deberíamos hacer, siguiendo la coherencia turbulenta de las clasificaciones). Pero queda oculto, en distracción, el punto de viraje fundamental: Qué no tienen los rankings que nos lleva a ser (d)evaluados. El problema no es nuestro. El problema es de los rankings.

Otro dato de interés resulta del análisis de en qué países están las instituciones en las que han trabajado los acreedores del Premio Nobel. Tomando como base la referencia del Nobel Laureates and Research Affiliations (MLA 2015) encontramos que América latina solo aparece en dos ocasiones (las dos en Argentina: El instituto de Investigaciones Bioquímicas de Buenos Aires, y el de Biología y Medicina Experimental también de la capital porteña). Los lauros, en más del 60% de las ocasiones se sedimentaron en entidades estadounidense, alrededor del 20% en Alemania, y el resto pertenece a instituciones primermundistas o de las llamadas economías emergentes.

En una simple deducción, hablamos de instituciones con una disponibilidad de recursos que lejos está de los recursos disponibles en la inmensa mayoría de las instituciones de nuestro continente. Es como intentar pasar al mundo desarrollado con una capacidad y estructura económica subdesarrollada (en ocasiones, con muy serias dificultades de sustentabilidad).

Tenemos solución, parece decir irónicamente Billaut, Bouyssou y Vincke (2010 p.32)

“Suponga que administra una universidad y quiere mejorar su posición en el ranking. Es bastante sencillo. Hay áreas importantes de su universidad que no aportan para la posición en el ranking, como el derecho, las humanidades y la mayoría de las ciencias sociales. Elimine esas áreas, seguramente ahorrará mucho dinero. Úselo para formar grupos de

investigación que sí contribuyan a mejorar su posición. Algunos índices de Thomson Scientific son bastante útiles para ese propósito; después de todo la lista de los probables siguientes cinco premios Nobel en medicina no es tan larga y, de todas formas, si los que usted contrata no reciben el Nobel sin duda publicarán mucho en revistas arbitradas que cuentan en el ranking, y muy probablemente estarán en la lista de investigadores muy citados.

Lo anterior tiende a promover una manera de ver la ciencia que se parece mucho a los deportes profesionales, en los que unos cuantos equipos ricos compiten por atraer a los mejores jugadores del mundo. No estamos muy convencidos de que esta sea la mejor manera de incrementar el conocimiento humano, por decir lo menos”.

Podríamos decir que las condiciones no nos acompañan, pero que si somos capaces de crearlas también lo haremos. Sin embargo, debemos hacernos la/s otra/s pregunta/s posible/s: ¿es que acaso los patrones de excelencia, de notoriedad, que usan los ranking primermundistas son los referentes que América Latina no solo está en condiciones de lograr, sino, lo más importante, los que necesita?

Un doble juego perverso y aniquilante si nos sumamos a él, si lo asumimos como lo que necesitamos. De una parte los estándares son inalcanzables. Ellos reproducen las injusticias sociales históricamente construidas, las brechas delimitadas por las hegemonías. Son estándares que sustentan la dominación, creados en, por y para sustentarla. Y no se trata solo de intencionalidades, sino de paradigmas de pensamiento que las contienen explícita o tácitamente.

De otra parte, los estándares (criterios) con que se operan, no responden a las necesidades de nuestro continente. No responden a nuestras construcciones identitarias, a nuestras culturas, al devenir de nuestros países. ¿Por qué no se incluyen elementos como el respeto a la “Mama Pacha”? ¿Por qué no están presente las excelencias vinculadas a las prácticas sociales con poblaciones desfavorecidas? (forma protocolar de decir excluidas, hambreadas, desempleadas, etc.). Más aún ¿por qué factores

claves, significativos en nuestras prácticas universitarias, como la comunicación profesor alumno, la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, la formación espiritual y valorativa, no se incluyen en los ítems de relevancia? De ser *como ellos*, dejaremos de ser como nosotros. De ser como ellos, nos alejaremos más de ser cómo deberíamos ser.

Uno de los hacedores de rankings, *El Ranking Web*, con la intención de “*motivar tanto a instituciones e investigadores a tener una presencia web que refleje con exactitud sus actividades*” (Ranking Web de Universidades, 2015), llama la atención sobre lo que llama “*una extraña situación, relativamente común*”.

Se trata de las transferencias de un dominio de primer nivel nacional (.ar, .es, .br) a un dominio tipo ".edu" que es un dominio de alto nivel diseñado para nombrar universidades de EE.UU. “*Esto ocurre incluso cuando el país cuenta con una estrategia claramente definida de subdominios académicos (edu.pl, edu.ua, ac.kr)*” (idem).

No hay como no percibir el atentado a la identidad. Que, como sabemos, tiene dos caras: una, el intento de socavar las identidades nacionales del continente, desde los centros hegemónicos de poder (la aculturación, la globalización subjetiva, el neocolonialismo). De otra, “*la admiración ciega... la fuerza mayor con que cuenta en América la política que invoca, para dominar en ella, un dogma...*”, al decir de Martí.

Pero prosigamos con nuestro análisis de superficie. Optemos ahora por la producción investigativa, según el modelo hegemónico: *Artículos publicados en “Nature y Science”, o indexados en “Scienze Citation Index-Expanded y Social Science Citation Index*”. El factor de impacto, o como prefiero llamarle desde los comportamientos institucionales y personales que ha provocado (y sigue provocando) “*El delirio de ISIs*”, que es superior incluso al (S)cielo.

Desde el mismo planteamiento del asunto, desde la definición de partida, ya se evidencia el sentido hegemónico vacuo del artefacto: El factor o índice de impacto es una medición que intenta representar la repercusión que ha tenido una revista en la literatura científica. Subrayo para enfatizar: ¡la repercusión de una revista! Y esto se hace sobre la base del análisis de las citas que han tenido los artículos que se han publicado en ella. Sobre

esta base se pretende evidenciar la relevancia de cada revista, hacer comparaciones entre revistas y contribuir a establecer rankings considerando dicho factor.

Ahora entramos en la “hegemonía de las revistas”. La cita de la revista como evidencia del impacto, de importancia. La Revista como el lugar de condensación del saber significativo, de la excelencia, de la calidad.

Pero, ¿quién construye la hegemonía de la revista? Es decir, ¿dónde está el poder fáctico? Para que determinada revista tenga un factor de impacto, la misma debe ser rastreada por *Thomson Scientific* (ISI) durante tres años. Es una perversión auténtica: La delirante ISI es la dueña, casi absoluta, de la definición de qué tiene o no impacto. Así, si alguien quiere saber si lo que hace tiene o no impacto, tiene que ir al *Journal Citation Reports*, (<http://www.accesowok.fecyt.es/jcr>), abrir sus contenidos elaborados por el *Institute for Scientific Information* (ISI), y como postulante en periodo de selección, esperar que la voz omnipotente del “delirio paranoide” sancione favorablemente.

¿Qué revistas gozan de un “alto impacto”, para ser más exactos de un alto factor de impacto, que las acredite para ser un criterio de establecimiento de los rankings? Efectivamente, los amigos de la lista de Shangai lo dicen claramente.

¿Alguien duda del “impacto” de la Revista Nature? Dejemos que sea el propio *Nature Publishing Group* quien nos lo diga (Ver Tabla 2.)

Journal	Impact Factor	RANK (by Impact Factor)	CATEGORY
<i>Nature</i>	41.456	1/56	Multidisciplinary Sciences
<i>Nature Biotechnology</i>	41.514	2/162	Biotechnology & Applied Microbiology

Tabla 2. Factor de impacto de Natur.

Tomado de: http://www.nature.com/npg_/company_info/impact_factors.html

La rival de Nature, la Science, en el 2014 tuvo un factor de impacto de 33.611 según el Journal Citation Reports. Es verdaderamente sorprendente.

Para que se tenga una idea tomaré como ejemplo “*el sueño*” de algunos profesionales de la Psicología en América Latina: La Revista Latinoamericana de Psicología (fundada por el colombiano Rubén Ardila,

en los años de su fascinación con la psicología conductual y estadounidense –propensión que mantiene-. Una revista que ha sido publicada sin interrupción desde 1969). Su *current impact factor* es 0.64. Inconmensurablemente menor! Y valga aclarar que al menos la SIP era Revista tiene factor de impacto, porque la mayoría ni tan siquiera son consideradas.

Entonces, la tarea es clara: si queremos una Universidad que ocupe escaños promisorios en los ranking, tenemos que publicar en revistas “rankeadas”, ojala que en Nature o en Science. Y de aquí el delirio de las instituciones de exigir que sus docentes, académicos, profesores, publiquen en “revistas de impacto”. *"Se valorarán preferentemente las aportaciones que sean artículos en revistas de prestigio reconocido, aceptándose como tales las que ocupan posiciones relevantes en los listados por ámbitos científicos en el Subject Category Listing" del Journal Citation Reports del Social Sciences Citation Index (Institute of Scientific Information, Philadelphia, PA, USA)".* (Aliaga N, Orellana F. 1999).

Por detrás de la *aritmética hegemónica del impacto*, hay toda una legión de dictaminadores que ha construido, construye, lo que pudiera parecer la inevitabilidad, al menos la atracción fatal, de entrar en el juego de las publicaciones de impacto.

Las vías son variadas: la evaluación de la actividad de los profesores, sus méritos de investigación se obtienen según el índice de impacto de las revistas donde ha publicado sus trabajos, las citas recibidas por los artículos publicados, las bases de datos indexadas en que se encuentran. Más aún, como acertadamente evidencia Rey (2015), *“en la actualidad, las revistas de editores, las de alto impacto, son clave para generar reputación académica que se traduce en conseguir puestos, promocionar y recibir incentivos económicos. En ese sentido, su impacto en la “reputación institucional” (la oficial) es indiscutible”*.

Los resultados de tales tendencias, de tales posicionamientos, han sido descritos. En una visión del impacto sobre las universidades españolas, que tal vez parezca un tanto apocalíptica, García-Quero (2014) afirma:

“...la evolución durante las últimas décadas de las políticas públicas en el ámbito universitario español ha generado unos

incentivos perversos que están acabando con la reflexión y el pensamiento crítico en todos los niveles de la sociedad... no se valora ni se fomenta en absoluto un profesorado que prepare clases, envíe trabajos a sus estudiantes y los corrija, intente enseñar más allá de los cánones establecidos, imparta charlas fuera del ámbito académico sobre cuestiones que considere importantes para formar ciudadanos con ideas propias, colabore con asociaciones u organizaciones sociales, escriba en medios divulgativos para transmitir lo que hace, o se preocupe por influir en sus entornos más cercanos.

... lo que más se valora en la Universidad española, [es] publicar artículos científicos en revistas con alto impacto, los llamados papers en el lenguaje anglosajón. Papers que en la mayoría de las ocasiones, al menos en ciencias sociales... no sirven para mucho, no aportan gran cosa a la sociedad y no mejoran en absoluto la realidad más próxima a los investigadores e investigadoras que los realizan”.

No hay como no coincidir con el Nobel de Medicina 2013, Randy Schekman cuando afirma:

“Al igual que Wall Street tiene que acabar con el dominio de la cultura de los incentivos, que fomenta unos riesgos que son racionales para los individuos, pero perjudiciales para el sistema financiero, la ciencia debe liberarse de la tiranía de las revistas de lujo. La consecuencia será una investigación mejor que sirva mejor a la ciencia y a la sociedad”. (Schekman 2013).

Además de los aspectos esenciales antes señalados, tal y como ha sucedido con los Rankings, el asunto de las publicaciones de impacto, ha sido campo de afición casi idílica, de críticas metodológicas rigurosas, y de valoraciones sustantivas de sumo interés. Entre las más reconocidas:

1. Las bases de datos de ISI tienen un porcentaje de errores y confusiones muy alto.
2. Poca o casi nula presencia de revistas no anglosajonas o en lengua no inglesa.

3. Ausencia de consideración de ciertos aspectos sobre los que se sustenta el rigor y la calidad de una revista. Por ejemplo: comité editorial, cumplimiento de la periodicidad, etc.
4. La descolocación de las ciencias sociales, humanas, y de sus diferencias con las ciencias naturales, exactas, duras.
5. La desconsideración de las notorias diferencias entre los hábitos de publicación, citación, estilos de construcción, según las áreas temáticas y las especialidades.
6. La subvaloración (exclusión) de los temas de interés "local".
7. La consideración solo de publicaciones periódicas. Esto, especialmente, desfavorece a las Ciencias Humanas, toda vez que su comunicación científica se realiza a través de otros medios. En esta disciplinas se produce fundamentalmente en libros (entre un 50% y un 60%) u otro tipo de informes (entre el 15% y 25%). Solo un 10%-35% se comunica en revistas.
8. Dudoso valor de la medida de calidad asociada al número de veces que se cita una publicación.
9. Sesgo notable a favor de revistas generalistas.

Favorablemente, la comunidad científica, probablemente más que la universitaria, ha tomado conciencia de estas problemáticas. Muestra clara de ello es la manifestación contundente de un grupo de importantes científicos conocida por sus siglas DORA - San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA). Una iniciativa mundializada a favor de la búsqueda de mejores formas de favorecer la calidad de la investigación, de las publicaciones científicas, de comprender y hacer avanzar la ciencia. (DORA2012). Entre sus recomendaciones finales se señala:

No utilice métricas basadas en revistas, tales como índices de impacto de revistas, como una medida sustitutiva de la calidad de los artículos de investigación individuales, con el fin de evaluar las contribuciones de un científico, o en la contratación, promoción, o en las decisiones de financiación.

...

“A efectos de la evaluación de la investigación, considerare el valor y el impacto de los resultados de la investigación (incluidos los conjuntos de datos y software), además de las publicaciones de investigación, y considerare una amplia gama de medidas de impacto que incluya indicadores cualitativos del impacto de la investigación, como la influencia sobre la política y la práctica”

...

“Cambie las prácticas de evaluación de la investigación que se basan inadecuadamente en los índices de impacto y promueva y enseñe las mejores prácticas que se centran en el valor y la influencia de los resultados específicos de la investigación”.

Más allá de las incongruencias formales (metodológicas, epistemológicas), hay una poderosa razón ética en el rechazo a las malsanas prácticas de la búsqueda del factor de impacto. No se dude que todo el trabajo científico, todo el trabajo académico está encaminado a la producción de impactos. ¿Pero de qué impactos hablamos? Como escribió Brecht, y no me canso de recordar, *“el único fin de la ciencia debe ser aliviar las fatigas de la existencia humana. Si los hombres de ciencia, atemorizados por los déspotas, se conforman solamente con acumular saber por el saber mismo, se corre el peligro de que la ciencia sea mutilada y que vuestras máquinas sólo signifiquen nuevas calamidades. Así vayáis descubriendo con el tiempo todo lo que hay que descubrir, vuestro progreso sólo será un alejamiento progresivo de la humanidad”* (Brecht 1956 p.65).

Toma una dimensión amplificada la postura de Galeano cuando afirmaba: *“Yo escribo para quienes no pueden leerme. Los de abajo, los que esperan desde hace siglos en la cola de la historia, no saben leer o no tienen con qué”*. Los científicos, los académicos, los profesionales, escribimos para los que no nos leen, pero necesitan de nuestros escritos para escribir su cotidiano de vida.

En este sentido, quiero entender y se me hace muy interesante la conclusión que nos propone Monge-Nájera (2014 p.12):

“... hay un deber ético de eliminar el actual uso del Factor de Impacto, que por años ha sido aceptado acríticamente y ha afectado la valoración de autores, revistas e instituciones... Sin embargo, cuán citado es un artículo es engañoso en sí mismo porque la ciencia tiene impacto en muchos otros campos, a menudo más importantes... y en todo caso, el Factor de Impacto de la ciencia latinoamericana es desconocido... Es tiempo de que el actual Factor de Impacto descanse en paz”.

Pero aceptemos la propuesta. Concordemos en “*no resucitar el factor de impacto*” (Brendan 2013).

Mucho queda por plantear, evidenciar, sobre todo emancipar, cuando de la carrera de los rankings universitarios se trata. Nos hemos propuesto favorecer, en realidad, participar en un necesario debate argumentado que debe tener lugar en los centros universitarios de América Latina. Especialmente aquellos que convocan a alcanzar “altos niveles de desarrollo” y concentran probablemente de los más importantes yacimientos de producción científica, profesional, cultural, en nuestros países.

Podemos, a manera de cierre, llamar la atención sobre algunas valoraciones, que consideramos imprescindibles, al afrontar (mejor sería enfrentar) el asunto del posicionamiento de nuestras universidades en los rankings internacionales.

1. Los rankings, en los que somos compulsados a buscar posiciones importantes, responden a un modelo de ciencia anglosajón, tradicional, y epistemológicamente estrecho. Tienden a perpetuar un modelo de ciencia que, amén de limitado, contiene toda la asepsia que distancia las prácticas profesionales, científicas, de las necesidades de los pueblos en los que las universidades deben realizar su sentido esencial.
2. Miden lo que resulta más fácil y conveniente medir. Conveniente, entre otras cosas, y sobre todo, para el sostenimiento del modelo primermundista de universidad. Una universidad anglosajona.
3. Las ponderaciones de los criterios resultan reforzadoras de los procesos investigativos – en el sentido más tradicional y menos

comprometido y emancipatorio del término. Así mismo, tienen poca presencia los aspectos propiamente de enseñanza, formación, calidad de la actividad académica, y ausencia de los procesos extensionistas, tan importantes y significativos en nuestro continente.

4. Están anclados en un principio globalizante, que atentan contra la consideración de la diversidad de las identidades. El modelaje de “universidad de alto nivel, de excelencia” es un modelo de “universidad de éxito”, coherente con el modelo neoliberal, unilateral y primermundista. Ni por asomo deja entrever las peculiaridades nacionales (culturales, étnicas, subjetivas) de universidades congruentes con su discursiva identitaria instituyente.
5. Las valoraciones se sustentan en juicios de valor que responden a una “cultura”, a un modelo civilizatorio, propio del primer mundo. Distante de las realidades de los países del tercer mundo. La supuesta “cultura universal” es en este caso “cultura anglosajona”.
6. Los ranking alejan el desarrollo de las universidades de los principios de especificidad cultural, diferenciación, y tienden a una visión única de lo que tiene que ser un centro universitario. Esta visión, por demás, está anclada en un modelo de ciencia natural, “ciencia dura”, alejada de las narrativas (sustantivas, simbólicas y discursivas) de las disciplinas que abrazan las problemáticas sociales.
7. Es notoria su escasa consideración de los efectos reales de la Universidad en los problemas acuciantes de su entorno. En este sentido, alejan a la universidad latinoamericana de su protagonismo esencial e imprescindible en los procesos de cambio en el continente.
8. Estimulan formas de competición no deseables, alejando a las instituciones, y a sus miembros, de relaciones solidarias, colaborativas, que no sean las de interés para ascender en los rankings.

9. Promueven el elitismo, la selección por elites, sobre todo las económicas. Tienden a estratificaciones socialmente perniciosas del estudiantado y el profesorado.
10. Favorecen la inflación de los costos de estudio, el aumento de las barreras de acceso a la Universidad de los sectores más humildes, el endeudamiento de una población con serias limitaciones de empleabilidad, las migraciones. Elementos todos que deben estar en el centro de atención de las instituciones universitarias latinoamericanas.

Las prácticas de los rankings internacionales, una vez más, nos quieren atrapar con una ilusión (probablemente una alucinación) de desarrollo, de modernidad. Lamentablemente, como dijera García Márquez, “*en América Latina, ... la ficción... es más fácil de hacer creer que la realidad*”, y muchos corren tras la primera, a pesar de vivir en la segunda. Pero la emancipación es posible. Se trata de ejercer el derecho a la autonomía, a la independencia, a la identidad.

¿Significa esto renunciar a la búsqueda del mejoramiento, del perfeccionamiento, de las prácticas universitarias en nuestro continente? ¿Suponen estás miradas críticas el rechazo a la búsqueda del desarrollo científico, profesional, y de la formación avanzada desde los espacios universitarios? ¿Es que acaso las nuevas propuestas emergentes deben desconsiderar la necesidad de clarificar, transparentar y comunicar los perfiles de cada centro universitario (tan necesarios por cierto para los postulantes y para el establecimiento de las redes interuniversitarias de intercambio)? Definitivamente no.

La construcción de una comprensión crítica, no puede, no debe quedarse en el rechazo. Su verdadera misión es la construcción alternativa, o para mayor precisión: la alternativa es la construcción. La mejor forma de hacer valer un “no”, es construir otro “sí”. Un sí propio, reflejante de los anhelos, sueños y demandas de la América Latina que puja por emerger definitivamente. Una América latina de los, para los y con los latinoamericanos. Todas y todos. Ante los homicidios teóricos, conceptuales, que excluyen a los excluidos con falaces verdades científicas, la estrategia no puede ser reproductiva. No puede ser solo crítica. Necesita ser sustitutiva y fundacional.

No es del todo una tarea pendiente. Ha comenzado. Se acrecienta. Se está produciendo su advenimiento. Como dice Albornoz “*hay un fuerte reclamo en la región por la aplicación de políticas más activas en la búsqueda de repercusiones sociales de los esfuerzos que los países realizan en materia de ciencia, tecnología e innovación*” (Albornoz 2010) y hay múltiples evidencias. Y hay que proseguir y fomentar las búsquedas.

Hay que descolonizar, emancipar las miradas, las formas de ideología colonizada (fascinada), los modelos y esquemas de pensamiento, valoraciones, incluso las veleidades y narcicismos, atrapados en el imaginario primermundista y anglosajón. También, por supuesto y fundamental, sus lugares de asentamiento en sistemas burocráticos, normativas, exigencias académicas, sobre determinaciones institucionales que refuerzan las tendencias que habría que superar.

Hay que acercarse a posiciones democratizadoras, participativas, integracionistas, que supongan sistemas conjuntos, colaborativos, de construcción. Avanzar en la búsqueda de unidades en las diversidades. Dejar atrás los elitismos, las obnubilaciones de poder. La ciencia no es sino un campo de producción de conocimientos y prácticas coherentes, encaminados a favorecer el bienestar y la felicidad. La asunción de la diversidad epistemológica es fuente de crecimiento y asiento para la consideración y el respeto de la multiplicidad cultural.

Nuestras universidades tienen que favorecer el conocimiento, y aprovechamiento, del acervo intelectual, ético, praxeológico, espiritual de América Latina, de los territorios y regiones en las que están enclavados – geográfica y culturalmente – los centros universitarios. No se trata solo de un ejercicio de la mirada histórica, sino del sustento del hacer y el pensar de las prácticas cotidianas del ejercicio científico y profesional que propendan a la generación de producciones autóctonas.

Esto para nada significa la renuncia a la universalidad, a las producciones históricas, ancladas y contingentes, venidas desde otras latitudes simbólicas (incluso las anglosajonas, las europeas), sino de la participación en la construcción universal con apego a lo propio, lo nacional, lo latinoamericano. La valoración de lo propio sin detrimento de la asimilación de toda la generación de conocimientos, saberes, prácticas.

En una dirección ni discriminadora, ni valorativa escalar, sino motivadora, informativa, capaz de favorecer la adecuación de los rumbos tomados y a tomar, es necesario buscar, cofundar, asumir, sistemas de valoración, acreditación, certificación, que se sustenten en principios, valores, funcionalidades, de vocación latinoamericanista. Que expresen la misión de las universidades asentada en las identidades, la cultura, la espiritualidad latinoamericana, de cada uno de nuestros países. Que se valore como primordial, entre las prioridades, la textura latinoamericana de las instituciones de formación y enseñanza universitaria.

Es imprescindible pensar en publicaciones de acceso libre, en las que encuentren espacio los modos diversos de producir y narrar los conocimientos, que expresen la búsqueda de la verdad no solo como procesos legitimados por los cánones tradicionales de la ciencia, sino también con las dosis de pensamiento heurístico, de procesos estocásticos, de creatividad e innovación simbólica, propia de la espiritualidad latinoamericana. Que estas publicaciones sean espacios propios y naturales de comunicación de los profesionales del continente. Que sean reconocidas como espacios de publicación científica y profesional. Que en nuestras universidades no se valore más la publicación en una revista anglosajona o europea, que en una propia.

Nada de esto será posible sin la generación de redes, de sistemas relacionales, de asociaciones, grupos de trabajo conjunto, sin la participación y el trabajo mancomunado de los universitarios, de los empeñados en la formación y la enseñanza, en todo el continente.

Es muy probable que, sobre todo para los que han hecho suya la distracción de la ilusión de los rankings, todo esto parezca excesivamente politizado, ideológico. Malas y buenas noticias: nadie se salva del pie forzado, porque como señala de Souza,

“Toda interpretación de la realidad es un acto político. No hay una sino múltiples realidades dependientes de la percepción de cada intérprete. Como la forma de mirar al mundo condiciona la forma de actuar en él, toda interpretación aceptada tiene consecuencias para los modos de vida en la realidad interpretada. Ninguna interpretación es neutral. La

imaginación de un intérprete está impregnada de valores, intereses y compromisos influenciando su concepción de realidad. Una interpretación “universal” y “verdadera” que debe prevalecer sobre las demás, como la impuesta bajo la “idea de desarrollo” históricamente concebida por la potencia hegemónica de turno, es una imposibilidad. El desarrollo no es universal sino contextual”. (De Souza 2005 p.7).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARWU Academic Ranking of Universities

<http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html>

Abornoz M. (2010): Prólogo a El Estado de la Ciencia 2010 - Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos, Buenos Aires, RICYT, pp. 7-8.

Disponible en: http://www.ricyt.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=147&Itemid=2

Aliaga N, Orellana F. (1999) La utilización de las bases de datos de I.S.I para la evaluación de la calidad de las publicaciones sobre investigación educativa en España: Argumentación para un debate. Comunicación presentada al IX Congreso de Modelos de investigación Educativa. Málaga, Octubre. Publicado en AIDIPE, Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas., pp. 29-34. Málaga. Centro de Ediciones de la Diputación Provincial. Disponible en <http://www.uv.es/~aliaga/curriculum/Revista-ISI.htm>

Aquillo I. (2012) Rankings de Universidades: El Ranking Web. Higher Learning Research Communications – March 2012 Volume 2, Number1. Pp. 3-22.

Billaut J-Ch, Bouyssou D, Vincke Ph (2010). Should you believe in the Shanghai ranking? Scientometrics, Akademiai Kiado, 2010, 84 (1), pp. 237-263. <hal-00388319v2> Hal. En: https://hal.archivesouvertes.fr/file/index/docid/403993/filename/Shanghai_JCB_DB_PV.pdf

Brecht B (1956) Galileo Galilei. Ediciones Losange, Buenos Aires. Disponible en: http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Brecht_Bertold-Galileo_Galilei.pdf

Brendan C (2013) Do not resuscitate: the journal impact factor declared dead. The Conversation. En: <http://theconversation.com/dontresuscitate-the-journal-impact-factor-declared-dead-14480>

Ceceña, AE (2005) Estrategias de construcción de una hegemonía sin límites” En: Ceceña, AE., Sader E. Coordinadores. Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI. Colección de CLACSO; Colección Grupos de trabajo de CLACSO. : Libro-e. Libronauta Argentina.

De Souza Silva J. (2005) El poder de las redes y las redes del poder. Paradigmas emergentes para transformar la morfología social de sociedades y organizaciones en el contexto del cambio de época. p.7. En: <http://es.scribd.com/doc/57211488/El-poder-de-las-redes-y-las-redes-del-poder-Jose-de-Souza-Silva#scribd>

De Souza Silva, J et al. (2005). La innovación de la innovación institucional: de lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y éticos desde una perspectiva latinoamericana. Red Nuevo Paradigma. Quito, Ecuador. En:

http://issuu.com/doctoradocessgd/docs/librola_innovaci_n_de_la_innovaci_n_institucional

DORA (2012) San Francisco Declaration on Research Assessment <http://am.ascb.org/dora/>

García-Quero F. (2014) Crisis y Universidad: de intelectuales a hacedores de 'papers'. El diario.es Zona Crítica.30/05/2014. http://www.eldiario.es/zonacritica/Crisis-Universidadintelectuales-hacedores-papers_6_265683463.html

Hazelkorn E (2009) Rankings and the re-construction of the knowledge. Posted at arrow@dit. <http://arrow.dit.ie/cseroth/4>

Guevara E. (1961) Discurso de Ernesto Guevara en la quinta sesión plenaria del Consejo Interamericano Económico y Social - Punta del Este, Uruguay. 8 / 8 / 1 9 6 1 . D i s p o n i b l e e n : <http://krusay.blogspot.ca/2009/03/ discurso-de-ernesto-cheguevara-en-la.html>

Martínez F. (2011) Los rankings de universidades: una visión crítica. Revista de la Educación Superior. Vol. XL (1), No. 157, Enero - Marzo de 2011, pp. 77-97

Martínez F. (2011) Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XL (1), No. 157, Enero - Marzo de 2011, pp. 77-97

Memoria (2012) Encuentro de Rectores y especialistas “Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites. <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/>

MLA (2015) Nobel Laureates and Research Affiliations. Nobelprize.org. Nobel Media AB 2014. Web. 25 Aug 2015.

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/lists/universities.html

Molas A. (2010) Rankings mundiales de universidades: objetivos y calidad. Ar@cne. Revista electrónica de recursos en internet .sobre geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. N° 129, 1 de enero de 2010. en: <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-129.htm>

Monge-Nájera J. (2014) La invalidez del Factor de Impacto como indicador del impacto de las revistas científicas latinoamericanas. *Rev. Biol. Trop. (Int. J. Trop. Biol. ISSN-0034-7744)* Vol. 62 (1): 9-13, March. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44931382031>

Orduña-Malea E (2011). Personalización e interactividad en los rankings de universidades publicados en la Web. *Anuario ThinkEPI*, 2011, v. 5, pp. 216-222. Posteadó en: <http://eprints.rclis.org/16615/>

Página 12 (2011) Contra los Rankings En:

<http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/universidad/10-167650-2011-05-06.html>

Pogolotti G. (2015) La noción de cultura desborda ampliamente al ámbito de la creación artístico /literaria. *Cubarte*. 07/07/2015. <http://www.cubarte.cult.cu/es/letraconfilo/la-noci-n-de-culturadesborda-ampliamente-al-mbito-de-la-creaci-n-art-stico-literaria>

Ranking Web de Universidades (2015) En: <http://webometrics.info/es>

Rodríguez J.C (2015) La reputación de las universidades. Disponible en:

http://www.researchgate.net/publication/277329579_La_reputacion_de_las_universidades._Position_Paper

Los rankings de universidades: una visión crítica

- Rey A.** (2015) ¿Cómo afectan las revistas de libre acceso a la reputación académica? En: Sintetia.com
<http://www.sintetia.com/comoafectan-las-revistas-de-libre-acceso-a-la-reputacion-academica/>
- Sader E** (2004) "Hegemonía e contra-hegemonía", en Ana Esther Ceceña (comp) Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI. Buenos Aires, CLACSO, pp. 15-35.
- Salazar J.M.** (1983) Bases psicológicas del nacionalismo. Trillas.
- Schekman R.** (2013). How journals like Nature, Cell and Science are damaging science. In: The Guardian. Monday 9, December, 2013.
<http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/dec/09/howjournals-nature-science-cell-damage-science>
- Valencia M** (2014) El “peligro” de los rankings para las Universidades de América Latina. En: Interuniversidades, editada por Admin IU el 30 de julio de 2014. <https://www.interuniversidades.com/forums/topic/6/riesgos-rankings-para-las-universidades-de-america-lat>



**RETOS DE LA FORMACIÓN
DEL PSICÓLOGO EN MÉXICO**

SANDRA CASTAÑEDA*

*Universidad Nacional
Autónoma de México - UNAM -
MÉXICO*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es compartirle a colegas latinoamericanos interesados en la formación del psicólogo, un conjunto de experiencias, instrumentos estandarizados, técnicas probadas, datos y constructos teóricos validados que ejemplifican esfuerzos de investigación realizados por psicólogos mexicanos del Posgrado en Psicología de la UNAM y del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). La finalidad de estas acciones ha sido entender, y en la medida de lo posible, explicar, resultados críticos de la formación del psicólogo en el país, en vías de generar evidencias que gestionen formación de calidad en nuestros futuros colegas. De aquí que nos interese compartirlos con quienes estén interesados. El capítulo comienza con una síntesis, más o menos histórica, de naturaleza más descriptiva que exhaustiva, de la trayectoria de más de 20 años de investigación. Es un esquema organizador que confiamos les sea de utilidad.

En términos resumidos podemos decir que, desde los años 90's, centramos nuestro interés por investigar los resultados de la formación del psicólogo en el país en dos actividades complementarias y útiles para su momento: a) una de investigación documental sobre el estado que guardaba la formación del psicólogo (estructura curricular, estrategias de enseñanza, mapas de progreso, estándares de desempeño, etc.), hasta ese momento (Castañeda, 1999) y b) otra de certificación, a gran escala, de los recién egresados de la licenciatura en Psicología (Castañeda y López, 1999; Castañeda, 2002), donde se construyeron, colegiadamente y por primera vez en el país, un perfil del recién egresado en Psicología, de carácter nacional, y el Examen General de Egreso de la licenciatura en Psicología en el país del CENEVAL

Posteriormente, el interés se centró en identificar perfiles de los recién egresados, los de mayor demanda a nivel nacional: Clínica, Educativa y Organizacional (Castañeda, 2004a: 2004b y 2006), con el fin de establecer qué componentes del perfil explicaban el desempeño en el examen a partir de las diferentes áreas de aplicación profesional y cómo éstas lo hacían con relación al desempeño global en el examen de egreso.

En la etapa siguiente (2006-2010), se validaron empíricamente los constructos subyacentes al sistema de conjeturas que sirvió de base a la construcción de los instrumentos y se realizaron estudios de confiabilización de las medidas y de invarianza de parámetros mediante Teoría de Respuesta al Ítem (Castañeda, González y Varela, 2006; Castañeda y González, 2007; Castañeda, 2008; Castañeda y Bazán, 2008; Castañeda, Bazán y Peñalosa 2009; Castañeda, 2009, entre otros).

Este período se caracterizó por generar evidencias en apoyo a la gestión de la calidad en la formación del psicólogo y por generar conocimiento sólido sobre algunos determinantes del desempeño en el examen de egreso, en términos de las demandas cognitivas planteadas en las tareas de comprender, aplicar y resolver problemas incluidos en los ítems y por los tipos de conocimiento que los recién egresados requerían utilizar para resolver las preguntas del examen: conocimientos sólo teóricos, sólo técnicos o combinado. Sus resultados marcaron lineamientos para estrategias compensatorias en estudiantes en riesgo y subrayaron la necesidad de tomar en cuenta componentes de naturaleza cognitivo-motivacional característicos del aprendiz (Castañeda, González y Varela, 2006).

Así, a partir de 2008 se trabajó en adaptar y construir instrumentos para evaluar heurísticas que en la literatura del Aprendizaje Académico estaban mostrando predecirlo: estrategias cognitivo- autorregulatorias y creencias epistemológicas. La naturaleza multiparadigmática de nuestra disciplina y el enfoque enciclopedista y dogmático que rige en las IES conforman contextos que difícilmente facilitarían el desarrollo de estos recurso en nuestros egresados (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2011).

Y es a partir de 2009, que nuestra línea de investigación trabaja en tales componentes. (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2012 y 2014, entre otros). En otras palabras, trabajamos sobre aquellos componentes de Agencia Académica que le permiten al estudiante de Psicología ejercer influencia personal sobre su ambiente y jugar un papel activo en su autogestión. De esta forma, a partir de 2014 comenzamos con estudios de Fenomenología de Agencia Académica Inicial, de Transición escuela – trabajo y de Agencia Profesional.

ANTECEDENTES

Con base en los desafíos generados por la necesidad de transformar estructuras y organizaciones educativas para dar respuesta a los retos de un mundo cambiante, los psicólogos mexicanos enfrentamos múltiples retos, entre ellos, entender y dar cuenta de mecanismos psicológicos (individuales y colectivos, intelectuales y emocionales) que promuevan la formación académico profesional requerida en las sociedades del conocimiento, donde satisfacer la exigencia de una oferta educativa cada vez más calificada debe superar una formación profesional caracterizada por la mera aplicación de conocimientos y habilidades para el “aquí y el ahora”.

En el contexto mexicano, la realidad de la oferta educativa ha mostrado, durante un buen tiempo (Castañeda y López, 1989, Castañeda, 2008 y 2009), una alarmante proporción de estudiantes de educación superior con heurísticas cognitivo-autorregulatorias deficientes y con sistemas de creencias poco desarrolladas epistemológica, atribucional y motivacionalmente. Dadas estas condiciones, es difícil imaginarse que serían los propios estudiantes quienes generarían las experiencias que les permitan influir en la transformación de su medio y de ellos mismos. En vez de lo anterior (y en el mejor de los casos), los alumnos desarrollan conocimiento inerte y competencias para “el aquí y el ahora”. La naturaleza efímera de los resultados de este tipo de aprendizajes muestra, la falla del paradigma pedagógico tradicional en el fomento de competencias personales y profesionales.

De aquí que en nuestro ámbito se reconozca la necesidad de fomentar capacidades útiles a todo lo largo de la vida, de manera tal que gracias a éstas se fomenten la construcción, el monitoreo y la regulación de experiencias promotoras de mejora continua. Esto plantea desafíos a la investigación y a las estructuras y organizaciones formadoras, en particular al diseño de la estructura y el funcionamiento de los planes de estudio, de manera tal que sus productos generen condiciones para el crecimiento personal y profesional deseado, en vías de aliviar las grandes diferencias entre países y entre individuos.

Así, el nuevo paradigma educativo requiere estructuras curriculares organizadas con base en un enfoque de aprendizaje fundamentado en

desempeños o competencias de alto valor formativo, a partir de competencias instrumentales que además de integrar conocimientos, habilidades y actitudes en competencias capaces de resolver problemas y facilitar la transferencia de lo aprendido a tareas nuevas que potencien la capacidad de agencia de los estudiantes.

La agencia refiere a la aplicación selectiva de heurísticos donde los alumnos pueden o no ser capaces de ajustar sus recursos para trabajar en tareas diversas. Se asume que las capacidades físicas, las funciones intelectuales, la riqueza de la base de conocimientos, los sistemas de creencias y las habilidades de autorregulación interactúan simultáneamente para que los individuos desarrollen la capacidad de ejercer influencia personal sobre su ambiente y jugar un papel activo en su autogestión (Castañeda, 2007).

Actualmente, el reto educativo demanda formar estudiantes con un perfil agentivo en los componentes críticos del aprendizaje académico, pero también en los mecanismos responsables del buen desempeño profesional, tanto como compensar las fallas derivadas de perfiles con bajo sentido de agencia, asociados a resultados de aprendizaje de bajo desempeño.

Para lograr lo antes citado, es necesario que podamos responder muchas preguntas en el contexto de la Educación Superior en general, y de la formación del psicólogo en particular, tales como: ¿Son nuestras estructuras y organizaciones universitarias contextos agentivos donde se fomenta la autonomía en los estudiantes? ¿Se fomentan logros académicos y personales gracias al uso coordinado, oportuno y complejo de recursos del autosistema del estudiante en interacción con el contexto? ¿Se fomentan bases de conocimientos ricas y flexibles gracias al diseño de un contexto que facilita la interacción entre los conocimientos y los contextos que los validan? ¿Las prácticas formativas fomentan que los estudiantes desarrollen interés, persistencia y esfuerzo sostenidos?

Nuestro interés radica en conocer qué estamos desarrollando en los estudiantes. Ahora bien, junto con los cuestionamientos que aquí se presentan, no se deja de reconocer la enorme complejidad que la formación de un psicólogo profesional representa, como también que es la educación formal, en un primer momento, y los procesos de educación no formal, posteriormente, los que aportan al practicante de la Psicología competencias

académico - profesionales que lo habilitan a ajustar su práctica profesional a los requerimientos cambiantes de la vida de trabajo.

Sin embargo, necesitamos identificar componentes formativos exitosos y generar teoría que explique cómo es que nuestros futuros colegas aprenden a ser psicólogos para guiar de manera más razonada la toma de decisión ante su formación.

EL COMIENZO

Partiendo de esta asunción y sin olvidar que las etapas avanzadas del desarrollo de la pericia profesional corresponden, mayormente, a aprendizajes basados en la experiencia profesional, nos ha interesado indagar, cuáles son los resultados de aprendizaje mostrados por los recién egresados de la licenciatura en Psicología, en el ámbito mexicano (Castañeda, 1999, 2002a), con el fin de generar evidencias que guíen la gestión formativa a partir de un mejor entendimiento de los mecanismos que favorecen la pericia en el psicólogo y combatir, la abrumadora “sabiduría convencional” con la que instituciones educativas, asociaciones y sociedades profesionales, así como agencias evaluadoras del Estado, han venido acreditando programas de formación y certificando a los psicólogos profesionales.

Dado que en el contexto de la medición de resultados de aprendizaje se conceptualiza la validez como un resumen evaluativo de la evidencia que permite interpretar el puntaje obtenido en un examen, tanto como de las consecuencias -actuales y potenciales- generadas por dichas interpretaciones, es que la validez se ha convertido en el *sine qua non* de la evaluación.

Se puede decir que en tanto las teorías que subyacen a los exámenes (cualquiera que sea su aproximación), comprometen modelos para elaborar inferencias acerca de lo que los sustentantes conocen y son capaces de hacer (en un dominio de conocimiento particular), estos marcos deben generar universos de discurso dependientes de los tipos de aserciones que se elaboran acerca del proceso de responder y de las maneras con las que se colectan los datos que las apoyen. Así, la teoría subyacente a un examen constituye la maquinaria de inferencias sobre lo que conocemos teóricamente y de lo que observamos en los datos -siempre inciertos- dado que la naturaleza de la información con la que se trabaja en la examinación es típicamente incompleta y susceptible de tener más de una explicación.

En este sentido, validar constructos supone, establecer el peso y la cobertura de la evidencia (puntaje) de lo que se está midiendo. Pero, cómo establecer lo que se puede considerar como evidencia. Satisfacer lo anterior requería establecer las competencias que el recién egresado de la

licenciatura en Psicología debería mostrar. Así, tomamos dos cursos de acción complementarios: a) analizar el deber ser de la currícula formativa existente (fundamentos teóricos, metodológicos, técnicos y éticos); y b) analizar resultados de trabajos empíricos, nacionales y extranjeros, acerca de competencias profesionales que el psicólogo necesita tener para comenzar su vida profesional, de manera segura y efectiva como un profesional independiente.

En la medida en la que los componentes de las competencias establecieran con claridad cómo y en qué difieren los más competentes de los menos competentes, se ganaría mayor claridad en lo que se desea medir y en cómo establecer la evidencia que permita derivar inferencias válidas a partir de los productos de la medición.

En este contexto, en nuestro laboratorio en la UNAM, hemos construido marcos de trabajo e instrumentos útiles para la identificación de componentes críticos de tareas complejas (Castañeda y López, 1991; Castañeda, 2008; 2002b, 2004, 2011). Se basan, originalmente, en un marco de trabajo multicomponencial de resultados de aprendizaje que utiliza diversos niveles de análisis para descomponer, en sus elementos críticos, tareas complejas. Los productos deben apoyar la identificación de fallas y logros del evaluado en una estructura secuenciada, en niveles de complejidad creciente, organizada en bloques de conocimientos, habilidades y disposiciones dependientes de los componentes de la tarea criterio.

Dado que la medición es un proceso inferencial, el propósito del marco de trabajo citado ha sido asegurar que las regularidades observables en la ejecución de los evaluados reflejen, con precisión, distinciones significativas en los constructos utilizados en la medición. En el inicio, la base analítica del marco utiliza análisis funcional de competencias para identificar la *macroestructura* en la que se organizarán los microcomponentes.

Como resultado del análisis macroestructural, se especifica un número reducido de desempeños críticos de gran importancia (dimensiones a ser evaluadas), que abarcan a otros más elementales (sus subdimensiones). Se asume que la anidación, dimensiones – subdimensiones, permite interpretar resultados en un conjunto significativo y comprensible, más que en la mera descripción de un conjunto atomizado de datos temáticos.

Para establecer las dimensiones a ser medidas se utilizan componentes críticos del desarrollo de niveles graduales de pericia, a partir de índices de cambio cualitativo, precisión, velocidad y gradientes ascendientes de complejidad y demandas cognitivas solicitadas.

Establecida así la macroestructura, se realiza el análisis cognitivo de tareas (ACT), de naturaleza recursiva, para identificar los *microcomponentes (la microestructura)* que constituyen cada subdimensión de cada competencia. El análisis identifica gradientes de complejidad de los procesos, conocimientos y contextos de medición utilizados para lo que se quiere medir; es decir, se identifican, en una secuencia progresiva, conocimientos, habilidades y disposiciones asociados a cada paso; y se describe claramente el conocimiento declarativo (identificar hechos, conceptos, principios), procedimental (realizar acciones y/o reconocer patrones) y estratégico (establecer metas, seleccionar procedimientos y controlar avances), considerando sus diferentes niveles de complejidad.

Con base en los análisis *-macro y microestructural-*, el marco permite establecer componentes a un nivel fino, sin perder las ligas que los conectan con las dimensiones macroestructurales de las cuales forman parte. Los efectos de esta propiedad del diseño de observación impactan las medidas construidas y la interpretación de los resultados que genera el problema de atomización en la medición (Castañeda, 2006).

Organizar así el universo de medida ha permitido diseñar exámenes con competencias generales asociadas a tareas criterio integradas y, lo más importante, la interpretación comprensiva de resultados. De esta manera, los componentes del marco de trabajo apoyan al especialista a identificar y validar, apriorística y empíricamente, las dimensiones que miden resultados de aprendizaje. También, lo apoyan a concretizarlas en tareas criterio y tipos específicos de reactivos acordes al episodio de medición requerido. En él, el especialista combina características del examinando con características de interés de las tareas criterio y características seleccionadas del contexto de medición, a fin de ganar entendimiento sobre el *proceso de responder* ante diferentes tipos de conocimiento y contextos, examinandos, gradientes de complejidad y andamiajes establecidos.

En vías de establecer la macroestructura del examen de egreso de los psicólogos, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), decidió generar un perfil general que estableciera los mínimos

requeridos que debería mostrar un recién egresado de la licenciatura en Psicología en México (desarrollado colegiadamente y validado por especialistas). Para tal fin, nombró a la Dra. Sandra Castañeda como coordinadora de las actividades de diseño, desarrollo y aplicación del Examen General de Egreso de los psicólogos, del cual el Perfil constituía el modelo de medición.

El problema representaba algo más que un enfoque basado en un currículo específico preexistente. Si bien es cierto que los dominios a ser evaluados corresponderían, en una proporción considerable, a los contenidos de las asignaturas, la evaluación no debía examinar, que tan bien habían alcanzado los recién egresados el dominio en un contenido curricular particular a una institución; más bien, debía evaluar la extensión en la cual los recién egresados habían adquirido las *competencias clave* (conocimientos, habilidades y valores básicos), comunes a todas o casi todas las instituciones formadoras, así como *las transcurriculares*, que aseguraran los mínimos necesarios para comenzar la vida profesional, sólo así aseguraría su utilidad para todos.

Requirió construir, colectivamente, un perfil que, permitiera establecer las competencias, consideradas por los especialistas como las de mayor significatividad; los *criterios* que aseguran que tales categorías representan, en las diversas regiones del país *la esencialidad y generalidad* de los fundamentos teórico-metodológico y técnicos, así como los valorales que caracterizan los mínimos deseables en un recién egresado; *la relevancia y calidad* de los conocimientos, habilidades y valores mínimos que un recién egresado debe poseer para una práctica profesional inicial específica. También se consideraron *la especificidad y diversidad de las funciones profesionales* mínimas requeridas en los diversos campos y escenarios de la práctica profesional inicial. Ver Figura 1.

Esta enorme labor requirió un trabajo de ocho meses, con más de 700 psicólogos de 51 escuelas y facultades y de 7 asociaciones, colegios o instituciones del sector público y privado.

El siguiente paso fue delimitar y validar contenidos a ser incluidos en el examen. Este trabajo involucró 515 psicólogos de IES y asociaciones, colegios e instituciones de servicio del sector público y privado y requirió 15 meses para ser completado.

Figura 1. Perfil de egreso de la licenciatura en Psicología



Con base en el trabajo antecedente, se construyó un examen general de egreso de la licenciatura en Psicología en el país, instrumento que sirvió de base para la investigación que puso a prueba la validez empírica de los constructos subyacentes al perfil teórico.

Validación empírica de la macroestructura del examen

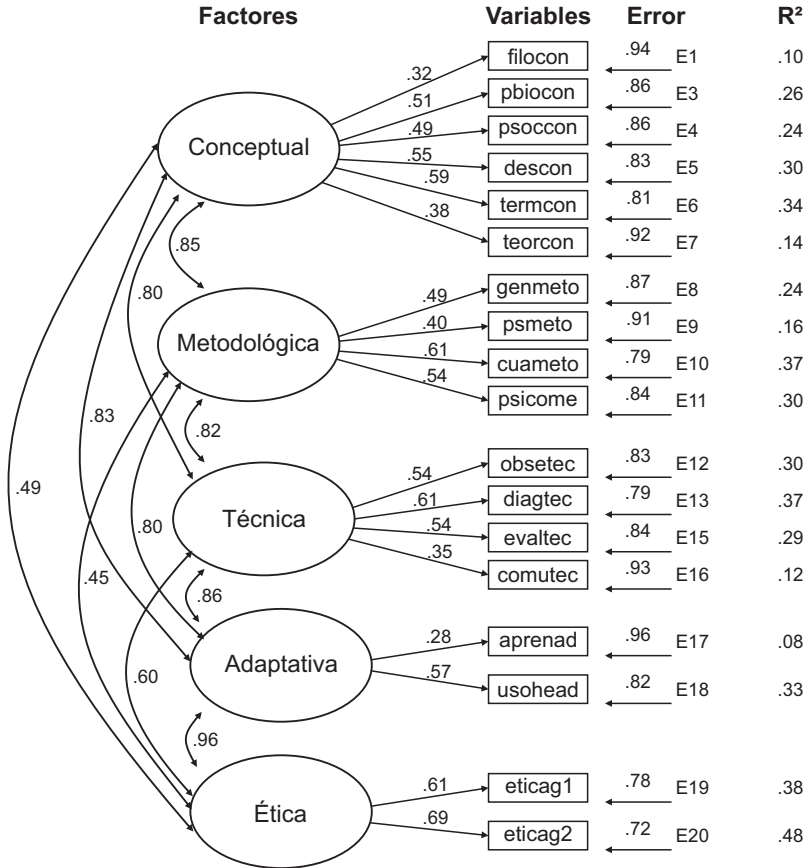
Para realizar la validación empírica de constructos (o competencias), se analizaron dos aspectos: a) la validez convergente, entendida como el grado de acuerdo entre múltiples medidas de un mismo factor, para lo cual se propuso un modelo de ecuaciones estructurales según el cual un indicador es producto del factor o competencia al que pertenece, más los errores asociados y, b) la validez divergente, entendida como el grado en el que las medidas de distintos factores son diferentes, así se especificó el cálculo de covarianzas entre factores. Para estos análisis se utilizó el programa estadístico EQS 6 (Bentler y Wu, 2002).

Participaron 682 egresados, hombres y mujeres, matriculados en 41 escuelas, departamentos o facultades representativos de 21 Estados de la Federación, titulados o no, que sustentaron de manera grupal y voluntaria,

bajo procedimiento estandarizado, la porción común del Examen General de Egreso. Todos los sustentantes pertenecieron a la misma cohorte de aplicación y la misma versión de examen. La porción común del examen estuvo compuesta por 186 reactivos objetivos, con cuatro opciones de respuesta (tres distractores verosímiles y una respuesta correcta). Los reactivos evalúan cinco competencias comunes a todos los sustentantes: 1) la *Teórica-Conceptual* (65 reactivos); 2) la *Metodológica* (47 reactivos); 3) la *Técnica* (33 reactivos); 4) la *Adaptativa* (22 reactivos) y 5) la *Ética* (19 reactivos), conforme al peso que los especialistas establecieron. Los 186 reactivos se calibraron mediante Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), utilizando Bigsteps (1994) y RASCAL (1992). Sólo se eligieron aquellos ítems que satisficieron los parámetros requeridos quedando sólo 153 reactivos. Posteriormente, estos reactivos fueron agrupados de acuerdo con las áreas a las que teóricamente pertenecían. Se obtuvieron sus índices sumando los valores empíricos de cada reactivo incluido.

El procedimiento se repitió hasta agotar las cinco áreas evaluadas. Con base en este procedimiento se formaron las 20 variables organizadas en los cinco factores generales: *conceptual, metodológico, técnico, adaptativo y ético*. Como se puede observar en la Figura 2, los resultados mostraron homogeneidad aceptable entre reactivos y una configuración dimensional en la que todos los pesos factoriales de las relaciones entre factores y sus indicadores convergieron significativamente dentro del factor hipotetizado. El modelo resultante obtuvo bondad de ajuste (X^2 de 140.41, 160 gl, asociada a una $p = 0.16$), con indicadores prácticos aceptables (IBBAN DE 0.91, IBANN de 0.94 y el IAC de 0.095). Quedando así validada la macroestructura del modelo subyacente al examen de egreso.

Figura 2. Modelo resultante de las competencias del perfil de egreso



Predicción del puntaje global del examen de egreso a partir de logros en las porciones común y específicas del examen (investigación financiada por CONACyT)

Una vez validadas empíricamente las competencias establecidas apriorísticamente, Castañeda (2004), realizó otra investigación en la que se indagaron las coocurrencias entre las competencias identificadas y el puntaje obtenido en las dos porciones del examen y en el puntaje total. La asunción planteó que las coocurrencias resultantes permitirían una mejor comprensión del poder explicativo que las competencias tendrían sobre los niveles de logro obtenidos en las dos porciones del examen (la común y la específica).

Dado que el control experimental no resultaba factible con los datos disponibles, se optó por el control estadístico de las coocurrencias entre las competencias medidas en el examen de egreso. Se usó análisis de regresión múltiple para identificar si existían coocurrencias entre los factores (competencias) previamente validados y dos variables criterio: el puntaje específico de cada una de las tres áreas de formación (Clínica, Educativa y del Trabajo) y el puntaje global del examen.

En términos generales, los resultados mostraron que los factores de la formación básica común aportaron muy poca explicación para la variable criterio *puntaje específico*, en las tres áreas de aplicación estudiadas - Clínica, Educativa y del Trabajo- y en los dos niveles de logro analizados (Alto y Bajo). Sólo para el logro Bajo en Clínica se encontró un coeficiente de determinación múltiple que resultó ser poco explicativo ($R^2 = 0.16$), tanto por mostrar una baja predicción, como por haber involucrado solamente a dos de los cinco factores posibles –el Teórico – Conceptual y el Técnico. En las áreas Educativa y del Trabajo, para el logro Alto, sólo se identificaron coeficientes de regresión parcial asociados a las competencias Metodológica y Teórica - Conceptual, respectivamente.

En contraste, las competencias de la formación específica mostraron mayor poder explicativo tanto en logros Bajos como Altos, sobre el puntaje global del examen. El modelo obtenido en la formación clínica de logro Alto explicó el 70% de la varianza del puntaje global del examen. Involucró todos los factores medidos. Los modelos obtenidos para explicar el logro Alto en Educativa y del Trabajo explicaron 0.71 y 0.75 de la varianza del puntaje global del examen, respectivamente. Es de hacerse notar que en todos los modelos de logro Alto, para todas las áreas estudiadas, el factor o competencia que obtuvo el coeficiente de regresión parcial más alto fue el *Integrativo*.

En cuanto a la explicación del logro Bajo en el puntaje global del examen, los modelos obtenidos fueron explicativos también. El modelo en Clínica fue aceptablemente bueno, explicó el 40% de la varianza al involucrar todos los factores medidos; el de Educativa explicó el 74% de la varianza e involucró a tres de los cuatro factores posibles y, finalmente, en el área del Trabajo, el coeficiente de determinación múltiple fue de 0.92 e involucró tres factores. *En dos de las tres áreas de aplicación, el factor*

Teórico–Conceptual fue el que obtuvo coeficientes de regresión parcial más altos para explicar el logro Bajo.

En términos generales, *la consistencia en el factor Integrativo para explicar el logro Alto en la variable criterio puntaje global del examen, hace posible establecer su importancia, en la ejecución eficiente.* Se sugiere que las diferencias individuales entre examinandos pudieron ser causadas por esta competencia y por su combinación con otras ligadas causalmente. De igual manera, la consistencia en el factor Teórico – Conceptual para explicar el logro Bajo en la variable criterio puntaje global del examen, sugieren, la importancia que éste tiene, en la ejecución deficiente.

Una interpretación razonable de los datos presentados, se deriva de fallas estructurales en los Planes de estudio en México cuyo enfoque es desintegrador del conocimiento, dada su naturaleza asignaturista que fragmenta y atomiza el conocimiento. Esta fragmentación se ve asistida por un modelo “enciclopedista” con enfoque dogmático, generador de una organización centrada en contenidos teóricos, más que en competencias profesionales y personales, con poco énfasis en la aplicación del conocimiento y con problemas para desarrollar las habilidades para “toda la vida”. Más bien, lo que se requiere es un currículo integrado que vincule las asignaturas entre sí, con relaciones a todo lo largo y ancho del currículo y con contenidos básicos variados pero todos centrados en problemáticas sociales que el psicólogo debe atender (violencia, educación, sustentabilidad, etc.).

En este contexto resulta necesario diseñar macroestructuras curriculares que asocien los conocimientos básicos esenciales (comunes), en vías de fomentar el desarrollo de una identidad profesional fuerte, más que delimitar cotos de poder mediante un supuesto estatus “científico” de lo que se enseña, acompañados con instrumentación acorde a las funciones profesionales que les sean comunes a un psicólogo profesional y al nivel de complejidad requerido. Y, donde las estrategias instruccionales sean diseñadas de manera tal que se aproveche: a) la confluencia entre diferentes saberes que fomente la integración del conocimiento psicológico e interdisciplinario y b) se trabaje por proyectos o por problemas, en los cuales se aproveche la capacidad de integración y contextualización que genera este tipo de tarea de solución de problemas

Las estructuras macrocurriculares deberán asociar los

conocimientos (declarativos, procedimentales, condicionales y esquemas en acción), tomando como centro la función que les es común: una central (no flexible) y otra complementaria (flexible). La estructura macrocurricular central se conformaría con conocimientos, habilidades y valores esenciales (de ciencia básica y aplicada y del individuo a la comunidad), que en su conjunto representan la formación básica generadora de la identidad del psicólogo, por una parte, y por la otra, la misma práctica profesional, mediante el aprendizaje sistematizado del desempeño profesional dentro de un equipo de salud, educativo, social, etc., por medio de estrategias de trabajo interdisciplinario. Así, la naturaleza del currículo sería no flexible, las asignaturas obligatorias y no existirían asignaturas superfluas. Son áreas que amalgaman lo básico con lo profesional.

En breve, los marcos, herramientas y datos presentados hasta aquí, respondían a cuestionamientos acerca del por qué es necesario investigar resultados de aprendizaje en el egreso de la licenciatura, así como de las nociones y procedimientos cognitivos que permiten crear el puente entre la teoría y la práctica en la medición contemporánea. En su momento se consideró que a partir de la construcción de aplicaciones significativas podríamos preguntarnos cómo es que éstas ponen a prueba lo que sabemos y cómo es que nos pueden apoyar a corregir y probar nuevos marcos de trabajo y heurísticas para diseñar situaciones que evalúen y promuevan la autonomía académica - profesional en los egresados. Y este fue el caso de la siguiente etapa.

Validación de demandas cognitivas y tipos de conocimientos. Investigación financiada por CONACyT

En el estudio siguiente, el principal interés consistió en validar puntajes derivados de constructos que hipotetizan demandas de fuentes de contenido incluidas en los ítems sobre el proceso de responderlos. Se utilizaron bancos de ítems específicos al egreso en cada una de las 3 áreas de aplicación de interés (Clínica, Educativa y del Trabajo u Organizacional), los bancos analizados en la investigación emularon la estructura establecida para el examen general de egreso en estas áreas.

En el caso particular presentado, se empleó un sistema de análisis que es capaz de probar la existencia de dos tipos de factores explicando el uso de cada operación cognitiva y cada campo de conocimiento, con el fin de obtener validez de constructo.

Se utilizaron tres muestras de examinandos: 366 fueron psicólogos clínicos, 380 psicólogos educativos y 197 psicólogos industriales o del trabajo, todos egresados de universidades públicas y privadas, hombres y mujeres.

Las fuentes de contenido utilizadas para caracterizar los ítems fueron:

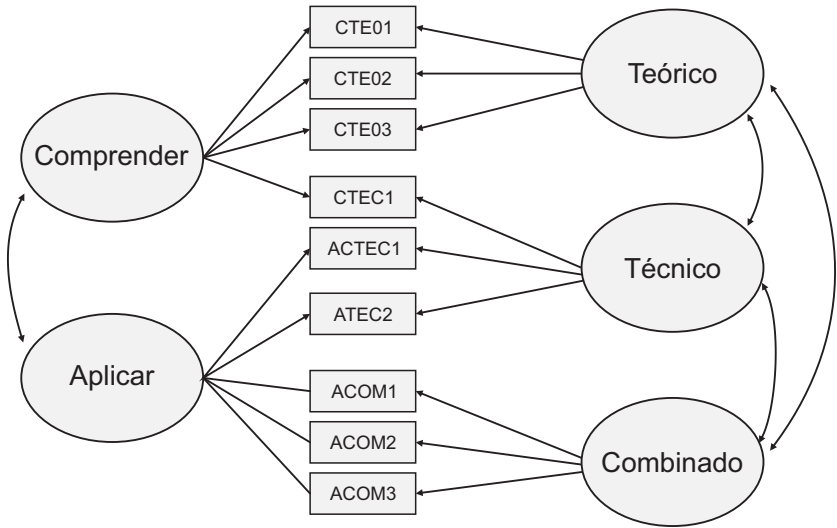
- ◆ Operación Cognitiva demandada para resolver el reactivo; definida como el procesamiento cognitivo subyacente a la ejecución requerida para resolverlo. Incluye tres tipos de demanda cognitiva:
 - ◆ De comprensión -capacidad para identificar, clasificar, ordenar temporalmente y/o jerarquizar información conceptual presentada en el reactivo-.
 - ◆ De aplicación -capacidad de utilizar, en tareas profesionales iniciales y rutinarias, conceptos, principios, procedimientos, técnicas e instrumentación, acordes al nivel científico en el que se les reconoce-.
 - ◆ De resolver problemas -capacidad de evaluar e integrar conceptos, principios, métodos, técnicas, procedimientos, estructuras de tareas y/o planes de acción en función de los principios de adecuación y/o valores profesionales requeridos para resolver situaciones problemáticas, así como para identificar y corregir errores importantes en soluciones preestablecidas-.

- ◆ Campo de Conocimiento evaluado en el reactivo. Entendida como la cualidad de la información que se evalúa en el reactivo e incluye tres tipos:
 - ◆ Sólo Teórico (Factual -fechas, personajes, lugares y fórmulas-, Conceptual -definiciones de conceptos y reglas- y Procedimental -definiciones de procedimientos, técnicas e instrumentación).
 - ◆ Sólo Técnico (destrezas técnicas dirigidas a la acción profesional).
 - ◆ Combinado (conocimiento teórico y destreza técnica integrados).

El modelo a prueba se representa gráficamente en la Figura 3 y está

constituido tanto por la operación cognitiva como por los campos de conocimiento; se teoriza que la ejecución de los sustentantes sobre cada una de las operaciones cognitivas solicitadas se liga a una dimensión del constructo Operación Cognitiva, lo que conforma el componente “rasgo” del modelo y a una dimensión del constructo Campo de Conocimiento, el componente “métodos”. Podemos hablar de un modelo de multioperación cognitiva - multicampo de conocimiento (MOCMCC).

Figura 3. Modelo teórico Multioperación Cognitiva – Multicampo de Conocimiento



Modelos resultantes:

PSICOLOGÍA CLÍNICA

Se realizó un análisis factorial confirmatorio, con matriz multirasgo– multimétodo (MRMM). El modelo resultante quedó construido por dos constructos de operación cognitiva (Comprender y Aplicar) y 2 constructos del campo de conocimiento (Teórico y Combinado). Los cuatro poseen validez de constructo convergente. Sin embargo, sólo la operación cognitiva Aplicar interactúa con los campos de conocimiento Teórico y Combinado, no así la operación cognitiva Comprender que, al parecer, muestra más un efecto de rasgo que de método. Los indicadores de bondad de ajuste muestran que los datos respaldan al modelo. La X2 resultante fue de 0.53, con 61 gl, asociada a una p=0.74; el IBBANN fue de 1 y el IAC, considerado

el índice más preciso para la medida de ajuste fue igual a 1. RMSEA fue igual a 0.000, con un intervalo de confianza (90%) de 0.000, 0.024. Este modelo es teóricamente plausible (McCullum y Austin 2000). Cuando el sustentante enfrentó la demanda de aplicar conocimiento combinado, la varianza explicada fue importante (78%), en tanto que la de comprender conocimiento combinado fue más baja (51.2%).

Con base en la evidencia recabada es posible confiar en las inferencias a ser hechas a partir de los puntajes obtenidos por los sustentantes en las operaciones cognitivas Comprender y Aplicar y en los campos de conocimiento Teórico y Combinado. Las relaciones no significativas entre los rasgos Comprender, Aplicar y Resolver muestran validez discriminante de constructo; lo mismo ocurre para los constructos correspondientes a los métodos Teórico, Técnico y Combinado. La operación cognitiva Resolver problemas y el campo de conocimiento Técnico no se configuraron como factores. Problemas psicométricos y de subrepresentación del constructo atentaron contra su validez.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

El modelo multioperación cognitiva y multicampo de conocimiento quedó construido por una operación cognitiva Comprender y dos campos de conocimiento, el Teórico y el Combinado, conformados a partir de las variables observadas. Los indicadores de bondad de ajuste muestran que los datos respaldan al modelo y significa que este modelo teórico no es significativamente diferente -en cuanto a poder de explicación- del modelo saturado y es teóricamente plausible (McCullum y Austin 2000). $\chi^2 = 31$ (gl 31), $p = 0.43$; IBBAN = 0.74, IBBANN = 0.98, IAC = 0.99 y RMSEA = 0.007. Los pesos factoriales son significativos a $p < 0.05$. Se pudo establecer que la operación cognitiva Comprender y los campos de conocimiento Teórico y Combinado, poseen validez de constructo convergente. Al buscar validez de constructo discriminante, los constructos de operación cognitiva presentan una covarianza baja y no significativa, lo que indica que las ejecuciones de los sustentantes fueron capaces de discriminar entre estos constructos. Algo similar se presentó entre los constructos de los campos de conocimiento, por lo que se puede decir que el modelo tiene validez divergente.

Con base en la evidencia recabada, es posible confiar en las inferencias a ser hechas a partir de los puntajes obtenidos por los sustentantes en la operación cognitiva Comprender. Pero los puntajes obtenidos por los sustentantes en las operaciones Aplicar y Resolver problemas deben ser interpretados con cautela porque no validaron los constructos hipotetizados.

Con referencia a los campos de conocimiento, la evidencia mostró diferencias significativas a favor del Teórico sobre la ejecución en el Técnico ($t = 2.63$, 230 gl., $p = 0.009$) y en el Combinado ($t = 6.293$, 230 gl., $p = 0.00$). La ejecución en el campo Técnico también fue significativamente mejor que en el Combinado ($t = 4.851$, 230 gl., $p = 0.00$). Pero los puntajes obtenidos en el campo Técnico no validaron el constructo hipotetizado, en tanto que sí lo hicieron para los conocimientos Teórico y Combinado.

Así, el modelo probado mostró fortalezas que deben ser tomadas en cuenta para interpretar los puntajes pero, también mostró debilidades para que la interpretación de los puntajes sea relevante. Las relaciones no significativas entre los rasgos Comprender, Aplicar y Resolver muestran validez discriminante de constructo; lo mismo ocurre para los constructos correspondientes a los métodos Teórico, Técnico y Combinado.

PSICOLOGÍA DEL TRABAJO U ORGANIZACIONAL

El modelo multioperación cognitiva y multicampo de conocimiento quedó construido por la operación cognitiva Aplicar y el campo de conocimiento Técnico. Ambos poseen validez de constructo convergente. Al buscar validez de constructo discriminante, los constructos de operación cognitiva presentaron una covarianza baja y no significativa, lo que indica que las ejecuciones de los sustentantes fueron capaces de discriminar entre estos constructos. Algo similar se presentó entre los constructos de los campos de conocimiento. Así, se puede decir que los constructos poseen validez divergente. Los indicadores de bondad de ajuste muestran que los datos respaldan al modelo. La X^2 resultante fue de 17, con 20 gl, asociada a una $p = 0.65$; el IBBAN fue igual a 0.74, el IBBANN fue de 0.99 y el IAC, fue igual a 0.99. El RMSEA fue igual a 0.00, con un intervalo de confianza (90%) de 0.00 a 0.051. Los factores identificados explican el proceso de responder sólo cuando los sustentantes enfrentan las demandas de Aplicar conocimiento Teórico (58%), Aplicar conocimiento Combinado (37%) y

Aplicar conocimiento Técnico (9%). Aun cuando es posible confiar en las inferencias a ser hechas a partir de los puntajes obtenidos por los sustentantes en la operación cognitiva Aplicar, los puntajes que muestran diferencias significativas a favor de la ejecución en la operación Comprender sobre la de Aplicar ($t = 5.427$, 197 gl, $p=0.00$) y Resolver problemas ($t = 4.708$, 197 gl, $p=0.00$) deben ser tomados con cautela porque no validaron los constructos hipotetizados.

COMPONENTES DE AGENCIA ACADÉMICA

Derivado de los resultados del último estudio, las evidencias dejaron concluir que un grupo de variables del aprendiz afectaron el desempeño del sustentante en diferentes demandas de tarea y tipos de conocimiento y que esas variables estaban presentes en las respuestas a los exámenes aunque no habían sido medidas por él. Así, los estudios que se presentan a continuación evaluaron componentes cognitivos (estrategias de aprendizaje), autorregulatorios (de persona, tarea y materiales) y de creencias epistemológicas (fuente, naturaleza, estabilidad y utilidad del conocimiento) sobre el desempeño académico en tres contenidos teóricos psicológicos (aprendizaje, motivación y percepción), medido en tres tareas (comprensión, aplicación y resolución de problemas).

Y fue a partir de avances en la teorización del “Aprendizaje Académico Autorregulado”, que nos interesó identificar el papel que juegan los componentes descritos sobre el desarrollo del Sentido de Agencia aplicado a lo académico. Estos componentes no formaron parte del modelo del examen de egreso pero, al parecer, sí afectaban la ejecución de los estudiantes recién egresados.

Esto generó un enfoque agéntivo (mediacional) sobre la influencia que diversos recursos cognitivos, autorregulatorios, epistemológicos, de personalidad y contextuales podrían ejercer sobre la capacidad agéntiva del estudiante. Castañeda (2013), consideró que la Agencia Académica requería de estos componentes y habría que poner a prueba su importancia; y a diferencia de Bandura (2001) consideró que si bien lo afectivo motivacional es una condición necesaria, no es suficiente en el campo de la formación académica.

Con base en lo anterior, Castañeda, Peñalosa y Austria (2014) estudiaron otros componentes que han permitido enriquecer el entendimiento y explicar mejor el comportamiento agentivo y no agentivo en el desempeño académico del estudiante de Psicología. Esta investigación recibió financiamiento por parte del CONACyT, quien la consideró como “Caso de Éxito” en 2013.

Perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo (investigación financiada por CONACyT)

A continuación se presentan, resumidos, los perfiles de aprendizaje académico derivados del desempeño en variables cognitivas, epistemológicas y autorregulatorias, caracterizados en función de los diversos niveles de desempeño académico (altos y bajos) que determinaron: a) la influencia que ejercen las creencias epistemológicas que el estudiante tiene sobre el conocimiento a ser aprendido; b) el establecimiento de metas académicas; c) la construcción de una autoeficacia positiva y d) la regulación motivacional y conductual requerida para lograr autonomía y éxito en el aprendizaje académico.

El objetivo principal de la investigación fue entender el rol que estos componentes de autogestión tienen sobre el aprendizaje de contenidos teóricos (el lector recordará que éstos mostraron ser los mejores predictores del fracaso en el examen de egreso). Y, se puede resumir que las evidencias recabadas dejan en claro complejas estructuras generadas por las interrelaciones entre variables del estudiante, del contexto y del contenido que se configuran durante episodios de aprendizaje en los tres contenidos teóricos en psicología (aprendizaje, motivación y percepción).

En este mismo sentido, se generaron evidencias de efectos diferenciales del nivel con el que los estudiantes aplican componentes del sentido de agencia, en otras palabras niveles altos y bajos de estrategias de estudio, autorregulación y epistemología personal. Con relación a los efectos del contexto en el que se aprende (presencial o virtual) se identificaron evidencias que describen el control que las estrategias cognitivas y autorregulatorias de persona, tarea y materiales ejercen sobre las creencias epistemológicas; mientras que en el contexto presencial son las

estrategias autorregulatorias de persona, en el virtual son las estrategias autorregulatorias de tarea y materiales.

Los resultados de esta investigación acumulan evidencia suficiente para comprender la complejidad de los procesos que ocurren durante el aprendizaje académico, así como para interpretar los mecanismos que utilizan los estudiantes para aprender.

Validación de perfiles en Creencias Epistemológicas.

Generó dos tipos de perfiles: ingenuo y reflexivo

El perfil ingenuo, en general, mostró trayectorias donde las dimensiones de Estabilidad, Naturaleza, Utilidad y Fuente del conocimiento jugaron un papel primordial como predictores del aprendizaje. Se caracterizó por creencias del tipo: “creer que el conocimiento es valioso porque proviene de una autoridad”, “no es cuestionable”, “es de naturaleza concreta”, “aburrido”, “útil cuando es aplicable en el aquí y el ahora”, entre otros. En este perfil, las creencias se asocian negativamente con las estrategias cognitivas y autorregulatorias, lo que a su vez afectó el nivel de desempeño académico y caracterizó al grupo de bajo desempeño.

En contraste, *el perfil reflexivo*, se caracterizó por creencias tales como: “el conocimiento es valioso cuando es cuestionable”, “no es valioso porque dependa de una autoridad que lo valide”, “es de naturaleza abstracta”, “interesante”, “transferible y útil para toda la vida”, por ejemplo. Este perfil se caracterizó por trayectorias más complejas que involucran la mediación de las creencias epistemológicas a partir de la activación de las estrategias cognitivas y autorregulatorias, donde estas últimas predicen el aprendizaje. En la investigación actual, se diversifican las poblaciones con la finalidad de encontrar diferencias y semejanzas en éstos perfiles.

Validación de perfiles en Autorregulación.

Generó dos: el no regulado y el regulado

Con respecto *al perfil no regulado* (aquel que se caracteriza por estudiantes que tienen creencias atribucionales negativas sobre su capacidad de aprender, que no establecen metas académicas, ni planean sus actividades

de estudio, por ejemplo), denotan trayectorias donde las creencias epistemológicas, probablemente ingenuas, de Fuente y Utilidad del Conocimiento, predicen positivamente el aprendizaje, mientras que las Estrategias Cognitivas Superficiales y la Naturaleza del Conocimiento predicen negativamente el aprendizaje.

En contraste, el perfil regulado (aquel que se compone por estudiantes que tienen creencias positivas sobre su eficacia, planean metas académicas, monitorean su ejecución y reflexionan sobre su aprendizaje), se caracteriza por la mediación de las creencias epistemológicas a partir de las estrategias cognitivas y autorregulatorias. En el perfil regulado, el nivel de agentividad en las estrategias cognitivas también juega un papel importante, donde las estrategias superficiales predicen negativamente el aprendizaje, y las profundas lo predicen positivamente. De manera similar a lo que actualmente se trabaja en creencias epistemológicas, se diversifican poblaciones con la finalidad de encontrar diferencias y semejanzas en éstos perfiles.

Validación de perfiles en Estrategias Cognitivas.

Perfil No Estratégico y Perfil Estratégico

El perfil no estratégico se caracteriza por la fuerte influencia que la epistemología personal (Estabilidad, Fuente, Naturaleza y Utilidad del Conocimiento) tiene para bloquear las estrategias de aprendizaje.

En el perfil estratégico se refuerza lo encontrado en el perfil de estudiantes regulados y reflexivos: las creencias epistemológicas son mediadas por las estrategias cognitivas y autorregulatorias. En el estudio actual, se diversifican poblaciones, con la misma finalidad que en los anteriores.

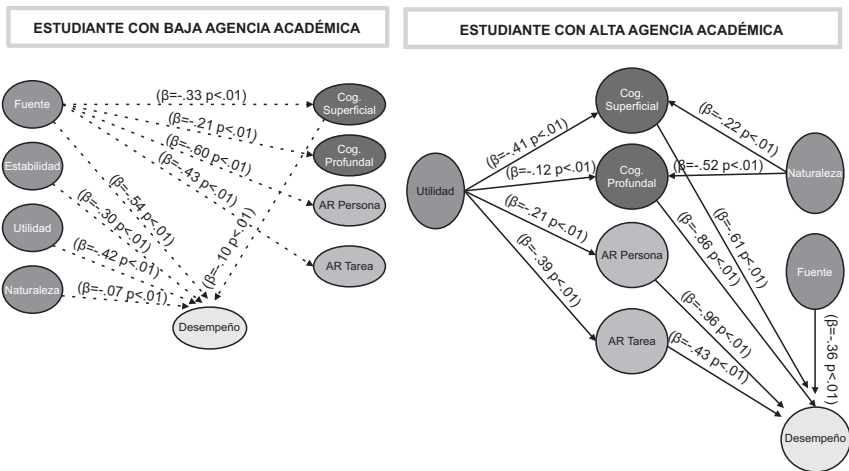
Es de resaltar dos efectos diferenciales sobre calidad del desempeño académico: en a) en el bajo desempeño son las creencias epistemológicas ingenuas las que explican directa y positivamente el bajo desempeño, en tanto que b) en el alto desempeño las creencias están mediadas por estrategias cognitivas y autorregulatorias. Cualquiera que sea el resultado el hecho a enfatizar, es que el nivel de agentividad (epistemológica, estratégica o autorregulatoria) que utilizan los estudiantes para aproximarse al aprendizaje es un predictor crítico del desempeño. De aquí que en la

investigación propuesta interese identificar las características comunes entre tales poblaciones.

Con respecto a la puesta en prueba de los efectos diferenciales de los contextos de entrega de la instrucción, se puede decir que en el contexto presencial, una vez más, las creencias epistemológicas son mediadas por las estrategias cognitivas y autorregulatorias, sin embargo solo se aprecian efectos directos de las estrategias cognitivas profundas como predictores negativos y de las estrategias autorregulatorias de persona como predictores positivos del aprendizaje. En contraste, en el contexto virtual se aprecian interacciones más complejas donde las creencias epistemológicas son mediadas por las estrategias cognitivas y autorregulatorias ante tareas y materiales; tanto las estrategias cognitivas profundas como las superficiales demostraron predecir positivamente el aprendizaje, así como las estrategias autorregulatorias ante tareas y materiales. De aquí que se esté proponiendo la construcción de aplicaciones móviles que fomenten tales desarrollos.

De acuerdo con las evidencias generadas, se integraron, de manera lógica, patrones de estudiantes ingenuos – no regulados y no estratégicos a los que denominamos Estudiantes con Bajo Sentido de Agencia, mientras que por otro lado, estudiantes con patrones reflexivos – regulados y estratégicos los llamamos Estudiantes con Alto Sentido de Agencia. Ver Figura 4.

Figura 4. Modelos estructurales de estudiantes con baja y alta agencia académica



Este tipo de estudios representan un valioso aporte para la comprensión de los mecanismos involucrados en los procesos de aprendizaje y, por ende, un paso importante para la creación de evidencias empíricamente sustentadas que reorienten los procesos tradicionales de formación y evaluación de los egresados en el campo de la psicología.

CONCLUSIONES GENERALES

En resumen, la estrategia general utilizada nos ha permitido recoger varianza que explica el proceso de responder en función de fuentes de contenido incluidas en los ítems, como también nos permitió modelar las relaciones estructurales entre los constructos hipotetizados, de manera integral y con carácter confirmatorio. Así, se hizo factible entender cómo la interacción entre las fuentes de contenido investigadas explica o no los resultados del proceso de responder en un banco intencional de examinación a gran escala en una disciplina particular.

De la misma manera, los modelos validados y la validez de constructo de las medidas analizadas, han permitido corroborar la pertinencia de estudiar resultados de aprendizaje de la formación del psicólogo bajo un enfoque de Agencia. Y, en tanto la validez es aproximada como hipótesis -del significado interpretativo deseado a partir de los datos generados por la medición- generar cadenas de evidencias que ligen la interpretación de los puntajes a la red de teoría e hipótesis que explican los resultados de aprendizaje derivados del proceso de formación, facilitará tomar decisiones para que los datos generados por los ítems soporten o refuten *la racionalidad* de la interpretación de los puntajes obtenidos por los sustentantes.

En el contexto empírico de construir exámenes objetivos a gran escala, las agencias evaluadoras podrán tomar ventaja de evidencias, como las generadas aquí, que le den al constructor de exámenes confianza en sus medidas, particularmente en países cuya tradición en este tipo de medición y para efectos de certificación de conocimientos, es relativamente reciente, como es el caso de México. Si el éxito en las tareas de un examen son una muestra representativa del éxito en las tareas deseadas en el dominio de conocimiento, las inferencias a ser hechas podrán sostenerse cuando los

puntajes constituyan evidencia empírica sólida para los constructos hipotetizados.

Debido a que la medición es un proceso inferencial, estudios que validen diversas fuentes de contenido constituyen líneas de generación de evidencia importantes a favor del atributo a ser medido. Señalan, también, nuevas líneas de investigación para una mejor caracterización del fenómeno de responder exámenes objetivos aplicados a gran escala. Es a través de evidencias sólidas como el especialista tendrá seguridad de que el dato obtenido apoya las inferencias a ser hechas.

Entender el proceso formativo del psicólogo requiere, indiscutiblemente, validar fuentes incluidas en los ítems, donde la complejidad creciente entre las operaciones cognitivas demandadas (desde comprender y aplicar fundamentos disciplinares, hasta resolver problemas de la vida profesional) y los tipos de conocimiento en los que es evaluada la operación, reflejen, como sería de esperarse en una examinación de egreso, la compleja interacción entre categorías heterogéneas de conocimientos, habilidades y valores que caracterizan al aprendizaje derivado de la formación profesional inicial. El camino es largo y complejo, faltan otros componentes, uno de ellos es el de la personalidad. En breve la abordaremos bajo una visión dinámica y situacional, en donde entran en juego las características particulares de la persona y las de la situación; así como los procesos cognitivos, autorregulatorios y volitivos asociados.

La certificación objetiva, a gran y pequeña escala, necesita en el futuro inmediato, representar mejor los constructos subyacentes a la examinación, construir o seleccionar medidas válidas a esos constructos y validar las evidencias que el arreglo de medición genera para estar en capacidad de elaborar las inferencias a ser hechas. Así, identificar impactos adversos de varianza relevante (o irrelevante) del constructo en el examen constituye una pieza clave para apreciar su valor funcional y justificar su uso.

Aunado al interés por identificar componentes de personalidad en el modelo de formación del psicólogo, el nuevo interés es por investigar las relaciones entre componentes de Agencia Académica Inicial, los de la Transición escuela – trabajo y los de la Agencia Profesional. Afortunadamente, nuevas generaciones de doctores formadas en este campo de estudio aseguran ya que la trayectoria presentada aquí se mantenga.

REFERENCIAS

Bentler, P. y Wu, E. (2002). *EQS 6 for Windows. User's Guide*. California. Multivariate Software, Inc.

Castañeda, S. (1995). La formación del Psicólogo y los problemas de la Educación Superior. *Perfiles Educativos*, No. 68, 9-15, México, UNAM.

Castañeda, S. (1998). Evaluación de resultados de aprendizaje en escenarios educativos. *Revista Sonorense de Psicología*. 12(2). 57-67.

Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada. En G. Vázquez y J. Martínez. (Coord.), *La formación del psicólogo en México*. (pp. 25-41). México: Universidad Latinoamericana.

Castañeda, S. (2002a). Referentes curriculares y empíricos en la formación del licenciado en Psicología. En G. Vázquez. (Eds.), *Enseñanza, Ejercicio y Regulación de la profesión de Psicología*. (pp. 79-108). México: Colegio Nacional de Psicólogos y Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

Castañeda, S. (2002b). A cognitive model for learning outcomes assessment. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-long Learning*, 12(1-4), 94-106. Reino Unido: UNESCO.

Castañeda, S. (2004a). Estudio Exploratorio de la Formación del Licenciado en Psicología en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 21 (4), 131-141.

Castañeda, S. (2004b). Midiendo Resultados de Aprendizaje en egresados de la licenciatura en Psicología. En C. Santoyo. *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas y profesionales en la formación del psicólogo*. México: UNAM.

Castañeda, S. (2006). Validando puntajes de bancos de ítems de exámenes de egreso de licenciatura. En S. Castañeda (Coord.), *Evaluación del Aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos* (pp.75-120). México: UNAM.

Castañeda, S. (2007). Resignificando el Aprendizaje en la Educación Superior. En Z. Monroy y P. Fernández (Eds.), *Lenguaje, Significado y Psicología* (pp. 35-46). UNAM: México.

Castañeda, S. (2008). Qué es lo que realmente aprenden los

estudiantes en la licenciatura. En C. Carpio. (Comp.), Competencias profesionales y científicas del psicólogo. Investigación, experiencias y propuestas. (pp.43-73) México: UNAM.

Castañeda, S. (2009). Los puntajes de egreso: ¿certifican lo acreditado en los currícula? En Z. Monroy Nassr y R. León Sánchez (Eds.). Epistemología, psicología y enseñanza de la ciencia. pp. 127-147, México, UNAM, ISBN 978-607-02-0462-3.

Castañeda, S (2011). Influencia de las variables del estudiante en el aprendizaje de procesos básicos en psicología. Memoria del XXXVIII Congreso Nacional del CNEIP. México: Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología.

Castañeda, S. (2012). Nociones y herramientas cognitivas en la modelación del aprendizaje virtual. En: G. Cárdenas y Ariel Vite Sierra (Eds.), De la evidencia empírica a la apropiación tecnológica en psicología. (pp. 56-68.). México: Trillas.

Castañeda, S. (2013). Agencia académica en educación superior. Memorias 1 Congreso de Transformación Educativa. 3 – 5 de octubre de 2013, Ixtapan de la Sal. ISBN: 978-607-7506-10-2

Castañeda, S. y Bazán, A. (2008). Generando evidencias en apoyo a la gestión de la calidad en la formación del psicólogo. En: J. Carlos. (Comp.), La Enseñanza de la psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos. (pp.157-172). México: UNAM.

Castañeda, S.; Bazán, A. y Peñalosa, E. (2009). Validación y significancia de constructo de la evaluación de egreso de psicólogos educativos. Nuevos Paradigmas: Revista Psicológica de Actualización Profesional, 2(1), 24-46.

Castañeda, S., González, D. y Varela, C. (2006). Validando puntajes de bancos de ítems de exámenes de egreso de licenciatura (pp. 75-120). En S. Castañeda (Coord.), Evaluación del Aprendizaje en el Nivel Universitario. Elaboración de exámenes y reactivos. México: UNAM.

Castañeda, S. y González, D. (2007). Validando constructos de examinación de egreso en licenciaturas de pedagogía y ciencias de la educación, mediante modelamiento estructural. En D. González y M. Maytorena (Coord.), Estudios Empíricos en Educación Superior (pp. 37-57). ISBN 970-689-351-2. México: Universidad de Sonora.

Castañeda, S., y López, M. (1989). La psicología del aprendizaje Escolar. En S. Castañeda y M. López (Eds.), Antología. La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. (pp.25-56). México: UNAM.

Castañeda, S. y López, M. (1991). Thor-ombolo: Expert system in the diagnosis of problems in text study skills in college and higher education. En M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. I. Pozo Learning and Instruction, European Research in an International Context (pp. 451-462). Oxford: Pergamon Press.

Castañeda, S. y López, M. (1999). Elaboración de un instrumento para la medición de conocimientos y habilidades en estudiantes de psicología. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 1, 9-15.

Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F. (2012) El aprendizaje complejo: Desafío a la Educación Superior. Revista Investigación En Educación Médica, 1(3), 140-145.

Castañeda, S.; Peñalosa, E. y Austria, F. (2011). La epistemología personal y las estrategias de aprendizaje como predictoras del aprendizaje en línea de cursos de psicología. Memorias del XXI Encuentro de Virtual Educa 2011, 23.

Castañeda, S, Peñalosa, E. y Austria, F. (2014). Perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo. México: UNAM-CONACyT. ISBN-e 978-607-02-5996-8.

Castañeda, S., Pineda, L., Romero, N.; Gutiérrez, E. y Morales, M. (2007). Estrategias y epistemología de estudiantes de la carrera de Psicología. XVIII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, 24- 26 de noviembre.

González, D., Castañeda, S., Maytorena, M. y González, N. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. Revista de la Educación Superior, 37 (146), 41-51.

Linacre, J. & Wright, B. (1994). A user's Guide to Bigsteps. Chicago: MESA Press. McCollum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research. Annual Review of Psychology 51, 201–226.

RASCAL (1992). Rash Analysis Program, version 3.5. Minnesota: Assessment Systems Corporation.

**LA SUPERVISIÓN COMO PRAXIS
TRANSFORMADORA EN LA
FORMACIÓN DE PSICÓLOGAS
Y PSICÓLOGOS EN AMÉRICA LATINA**

DORA PATRICIA CELIS ESPARZA*

*Universidad Autónoma de Centro América
UACA - COSTA RICA*

“Es necesario involucrarnos en una nueva praxis, una actividad transformadora de la realidad que nos permita conocerla no sólo en lo que es, sino en lo que no es”
(Martín-Baró, 1998, p. 299).

El postulado anterior, nos invita a desarrollar una psicología permeada por los contextos, conocimientos e intereses para que contribuya a la transformación de las condiciones de vida, ejerciendo una ciencia *crítica que ayude a los actuales y futuros profesionales a ser más conscientes de sus realidades, críticos de sus posibilidades y alternativas, confiados en su potencial y más comprometidos en la transformación de sus propias vidas y entorno.*

Esto último debe llevar implícita, una formación que proporcione herramientas de construcción personal y profesional enmarcadas en un contexto holístico. Según Campos (2008), un profesional inmerso en dicho contexto de formación, debe proponer y ejecutar acciones con rigurosidad metódica y destreza en el manejo del instrumental competente, mediante la investigación, capacitación, intervención, articulación interdisciplinaria y compromiso social.

Por lo tanto, el profesional en psicología debe ser un investigador permanente, que adquiera la capacidad de trascender la teoría, ejerciendo su praxis a través de una postura crítica y convirtiendo la investigación en un eje transversal dentro del proceso de formación; no hay duda que ante los trascendentales retos que tiene la educación en general y la superior en particular, La Universidad posee el gran compromiso de formar a los profesionales con capacidades para enrumbar el curso de las complejas transformaciones sociales que demandan en este momento el devenir social.

El profesional que requiere la sociedad es un Ser comprometido, que exige junto a su preparación técnica, una preparación humana, que le permita enfrentarse a situaciones no previstas con herramientas personales y profesionales estructuradas, y estas a su vez le provea las habilidades para solucionar conflictos con sentido social, político y ético, dentro de un espacio, tal como expresa Jaimes (2008), donde las fuerzas o vectores de actuación en el que-hacer profesional sean no solo adquiridas sino perfeccionadas.

Teniendo como base lo anterior e intentando plasmar diversos estudios y múltiples conversaciones, con colegas de diferentes países, así como con estudiantes y el ejercicio propio, se pretende en el presente escrito realizar una reflexión sobre el contexto ético en el proceso de práctica supervisada, teniendo presente a la supervisión como estrategia fundamental para la formación de futuros profesionales en Psicología, la cual no debe trascender como una mera actividad académica, sino como una experiencia de transformación vital de todos los actores involucrados, y a su vez de los procesos, las necesidades y los contextos.

Aproximación a la Supervisión

Según Lobato (2007) El término Supervisión se deriva del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), es decir, mirar desde arriba, mirar desde lo alto, hace referencia al acto de observar algo con una visión global y a una cierta distancia. Por tanto, denota una posición de superioridad de quien observa (Alegri (1993), como se citó en Lobato, 2007).

Así pues, etimológicamente, la supervisión significa examinar el trabajo realizado por la persona supervisada; este concepto de supervisión se introdujo en Europa, después de la Segunda Guerra Mundial extendiéndose más tarde hasta América Latina. Hoy día, siendo la supervisión una valiosa herramienta en el seguimiento de la calidad en la formación de psicólogos, dicha definición etimológica no satisface la esencia misma de una formación que busca desarrollar el sentido crítico, político y ético en sus futuros profesionales.

Por otro lado, para Para Winkler, Alvear, Olivares y Pasmanik (2012), la supervisión psicológica, es entendida como un medio que permite además, monitorear la calidad de los servicios psicológicos, no con fines evaluativos únicamente, sino como coadyuvante al desarrollo integral de la competencia profesional, definición que nos acerca aún más al propósito actual de lo que debe ser la práctica supervisada. La supervisión, transita de esta manera, hacia el ideal de la psicología en América Latina de transformar las relaciones de poder verticales en relaciones horizontales que humanicen el proceso de formación y de la práctica profesional.

Desde la segunda mitad del siglo pasado se han propuesto diversos enfoques y modelos de práctica, pero estos son adaptaciones de los tres modelos básicos más representativos: tecnológico, clínico y crítico.

Para Lobato (2007), el término supervisión tecnológica, hace referencia a un modelo que funciona como estructura de transmisión y reproducción de conocimiento, focalizado en la capacitación de competencias técnicas singulares, haciendo énfasis en el dominio de métodos de instrucción, tales como: habilidades específicas, aplicación de estrategias de enseñanza; selección y organización del contenido; requiriendo un nivel de razonamiento instrumental para seleccionar técnicas específicas y lograr objetivos prefijados.

Respecto al modelo de supervisión clínica, este pretende articular los diferentes conocimientos, observar y recoger información sobre la intervención, analizándola para reconstruir significados y consecuencias de la misma e iniciar una toma de decisiones para la solución de problemas, predominando así, el razonamiento práctico y el juicio a lo que debería ser hecho.

Por otro lado, el modelo crítico, lleva implícita una reflexión “crítica” y por ende un compromiso social, convirtiéndose en una estrategia establecida para la formación integral, no meramente academicista sino inmersa en las problemáticas y realidades de una sociedad, situando al futuro profesional en un contexto que puede transformar, pues no se podría hablar de formación si “inducimos” únicamente a un análisis teórico, posiblemente frío, alejado de cualquier solución contextualizada y más aún alejado de los verdaderos problemas sociales, económicos, culturales y políticos que influyen y determinan el trabajo de los profesionales de la psicología en los diferentes ámbitos y en su misma formación.

Diversos estudios realizados por Lobato, 2007 y Vélez, 2013; entre otros, arrojan la importancia de un Modelo Integrativo dentro del enfoque crítico de la supervisión, un modelo que tenga en cuenta, las dimensiones cognitivas, emocionales y comportamentales del ser humano, que ayude a fortalecer el desarrollo de la moral autónoma y conciencia social como agente de cambio, dará como resultado, Profesionales comprometidos con una sociedad justa, ejerciendo un liderazgo que se logra cuando la acción formativa se proyecta en una acción, por lo tanto este elemento debe estar implícito en la práctica supervisada, pues todo proyecto educativo que no sea volcado en una comunidad carece de veracidad, ya que esta debe legitimar dicha acción. La comunidad adquiere de esta forma una relevancia

fundamental que debe ser tenida en cuenta por quien adelante funciones de supervisión.

Si bien el modelo crítico tiene una aproximación a lo que debe ser un proceso de supervisión, es importante resaltar que los supervisores, (asesores de práctica, tutores) deben acompañar y facilitar los procesos de aprendizaje, este acompañamiento no debe hacer énfasis de manera exclusiva en la dimensión del saber y saber hacer, también debe profundizar la dimensión del ser, tal y como lo buscaban los griegos frente a una preparación para la vida, ¿es acaso esto una utopía hoy día, o consideramos que puede ser el verdadero fin de una formación integral?

Como parte de respuesta al interrogante anterior, está el enfoque de Habilidades Para la Vida (HPV), este hace referencia a un grupo genérico de habilidades o destrezas psicosociales que facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria, convirtiéndose en un eslabón o puente entre los factores motivadores del conocimiento, actitudes, valores, y el comportamiento o estilo de vida saludable, Organización Mundial de la Salud (OMS ,1993). Enfoque que está liderando actualmente diversos procesos de formación y prevención en variados países de América Latina; cualquier marco de HPV debe estar sujeto a una perspectiva que haga hincapié en la interacción mutua y dinámica entre los individuos y la sociedad.

Las HPV, son innumerables y su naturaleza y definición difieren en diversos medios y culturas, sin embargo las planteadas por la OMS, están muy relacionadas entre sí, y forman parte de diferentes iniciativas para la promoción de la salud en general y el bienestar de las personas en diferentes contextos, las cuales se encuentran agrupadas en tres bloques de categorías:

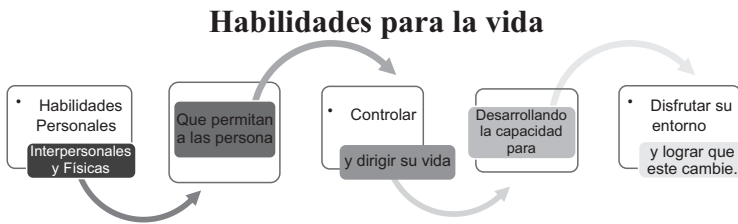
Bloques de categorías de las Habilidades para la Vida

Categoría	Componentes
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none">✓ Conocimiento de sí mismo✓ Empatía✓ Comunicación asertiva (efectiva)✓ Relaciones interpersonales
Habilidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none">✓ Capacidad para tomar decisiones✓ Capacidad para resolver problemas y conflictos✓ Pensamiento creativo✓ Pensamiento crítico
Habilidades para el control de las emociones	<ul style="list-style-type: none">✓ Manejo de las emociones✓ Manejo del estrés

Fuente:
Mantilla (2010)

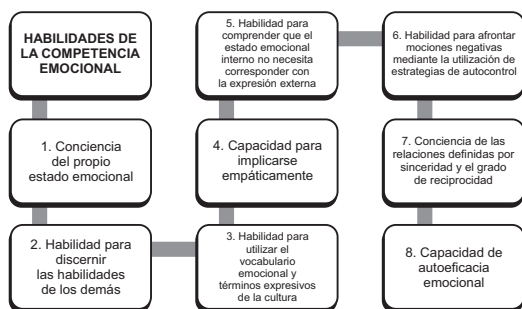
Mantilla (2010) enfatiza en que se requieren diversas habilidades para afrontar con éxito una determinada situación, aunque algunas sean más relevantes que otras. Por ejemplo, en la resolución pacífica de conflictos son necesarios el manejo de las emociones y sentimientos, la comunicación asertiva (efectiva) y el pensamiento crítico.

Por otro lado, Menciona Bravo (2010), que para fortalecer HPV en contextos Universitarios es necesario un ambiente propicio que favorezca una educación integralmente humana, de tal modo que este ambiente contribuya en su formación a fortalecer las capacidades relacionadas con los valores de la convivencia; a conocer y manejar las emociones y conflictos; a entender a los demás; a fijarse un proyecto de vida; a ser solidarios, entre otros.



Fuente: Elaborada por el equipo consultor del Centro de Psicología y Desarrollo Humano, para el CAS-IAFA-Costa Rica (2014).

Las HPV guardan estrecha relación con la promoción de la salud y el tejido de resiliencia, favoreciendo el desarrollo de aptitudes personales para optar por actitudes resilientes, estilos de vida y comportamientos saludables. Es por tal razón que este enfoque se relaciona con la teoría de las competencias emocionales. Para Saarni (2000) (como se citó en Bisquerra y Pérez, 2007, p. 66), “la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las interacciones sociales”.



Fuente: Elaborada por el equipo consultor del Centro de Psicología y Desarrollo Humano, para el CAS-IAFA-Costa Rica (2014).

Por ello el reto en torno a la formación integral, y específicamente el continuarla durante la práctica supervisada, que supone ir más allá de la educación depositaria de conocimientos, donde no solo se cuida el contenido, los medios, los actores, sino también la forma de transmisión, articulación y contextualización de conocimientos; por lo tanto, dicho proceso no debe permanecer ajeno de las premisas básicas constructivistas de la pedagogía, premisas que no pertenecen de manera exclusiva a etapas primarias de aprendizaje, estas son y debe ser ejes transversales en cualquier instancia de formación; aportes de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel entre otros, marcan directrices que ayudan a trascender la teoría, y con lo aprendido disponer de herramientas conceptuales-teóricas-emocionales para lograr importantes transformaciones, todas ellas bases integradoras que profundizan y articulan saberes impregnados de practicidad.

Es así como el aprendizaje significativo, hace alusión a la transformación de la persona a través de su implicación en y desde la propia experiencia, involucrando la totalidad del ser, tanto el nivel intelectual, desde el pensamiento lógico como desde el pensamiento creativo, la emoción y el sentimiento; la conducta y la acción, dando paso a una revisión y transformación de los conocimientos conceptuales, y más importante aún, de los significados atribuidos a dichos conceptos, las actitudes y las acciones del sujeto. De esta forma, el estudiante, mantiene constantemente aprendizaje de la acción y de los beneficios de las intervenciones como experiencias correctivas, conectivas y generativas (Lobato, 2007, p. 19).

Pensar en formación hoy, es favorecer lo expresado por José Bleger (1985) (como se citó en Winkler et al., 2012) acerca de la importancia de

establecer la diferencia entre formación y capacitación. Según Brancaccio (s.f) la capacitación se define como: la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales que la persona tiene para realizar y para alcanzar objetivos determinados: capacitar implica mostrar el camino (ya andado) y perfilar al capacitado para que siga esa misma ruta. La capacitación, procura entonces, la creación de espacios de acción donde se logre ejercitar las habilidades específicas a desarrollar.

La formación por su parte implica, según Brancaccio (s.f), el desarrollo del sujeto que aprende para ser capaz de co-crear un espacio de convivencia social deseable que genera colaboración, por lo tanto, empatía y libertad en la toma de decisiones. Esto hace referencia a la formación de las condiciones que guíen y apoyen a una persona en su crecimiento, en el auto respeto y el respeto por otros.

En conclusión, la formación se genera en un ámbito más genérico, de forma que ayude en cada espacio de la cotidianidad; así mismo, la capacitación va referida a campos específicos en áreas y competencias técnicas y profesionales que permita dominar y poner en práctica una destreza. Por lo tanto es fundamental preguntarnos ¿Qué queremos? ¿Qué estamos haciendo para lograrlo? ¿Qué estamos logrando?, ¿Profesionales capacitados y formados, o solo capacitados?, ¿Es el espacio de práctica que proveemos a nuestros estudiantes un espacio de capacitación o de formación integral?

Para Zas, López, Ortega y García (2014), la supervisión en psicología, es un instrumento de trabajo de aquellos profesionales que realizan acciones en diversas modalidades y ámbitos tales como (psicoterapia, orientación, trabajo comunitario, organizacional, etc.), la supervisión no hace referencia exclusivamente a acciones de índole clínico, es y debe ser un proceso científico y analítico de todo profesional y en todo campo de acción. Tampoco es una simple revisión, aunque desafortunadamente se confunde en variadas ocasiones con este último término y más aún, centrándose en una revisión técnica y no en un proceso de auto transformación personal, social y comunitaria.

ÉTICA Y QUE HACER DEL SUPERVISOR

Existen numerosas definiciones y suposiciones en torno al uso del lenguaje de las palabras ética y moral, llegando en ocasiones a ser utilizadas de manera indeterminada; si bien es cierto que ambos términos provienen de vocablos griegos que significan “hábito” , “costumbre”, es necesario asignarles un significado propio, según Hartmann (como se citó en Winkler et al.,2012), propone dejar la expresión “ética” para designar a la disciplina filosófica que estudia la distinción entre el bien y el mal, abordando las diversas perspectivas en la naturaleza del compromiso moral. Así, la ética definirá el estudio de las creencias de las personas, instituciones u organizaciones que permiten distinguir entre lo correcto y lo incorrecto para elaborar los respectivos juicios.

Mientras que moral corresponderá al conjunto de los usos o prácticas que identifican a una forma de vida, según lo expuesto por Cortina (como se citó en Moreno, 2012), quien refuerza esta diferenciación concibiendo a la ética como filosofía moral y definiendo el quehacer ético como la tarea de “acoger el mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón de él” (p.43).

Para Cordero (2009), ética es acoger el mundo moral en su especificidad y dar relativamente razón de él para que el hombre se reconozca y sea libre. Así, la ética se sustenta en lo moral, representado por los principios, valores, actitudes y hábitos propios de la humanidad. En este sentido se ha hecho posible construir los códigos deontológicos, los cuales han ido adquiriendo un mayor nivel de desarrollo y especificidad de los procesos de profesionalización. Los diferentes códigos específicos elaborados en cada país, tienen como principios generales: competencia, integridad, responsabilidad profesional y científica, respeto por la dignidad y los derechos de las personas, compromiso por el bienestar de los otros y responsabilidad social.

Respeto a la práctica supervisada en los códigos de ética profesional, Ferrero y Andrade (2010) opinan que, surge una seria dificultad cuando la referencia al estudiantado en los códigos, adquiere un carácter de obligación vinculante, ya que estos, sólo poseen dicho carácter para la comunidad profesional, por lo tanto, la referencia explícita a estudiantes debería circunscribirse al valor orientador que estos pudieran tener, y al rol que

supervisores desempeñan, ya que en ellos como se mencionaba es sobre quienes los códigos poseen poder vinculante; en la práctica supervisada se espera que tanto supervisado como supervisor se manifiesten como un querer actuar de acuerdo a ellos.

En ese sentido, la inclusión de referencias a estudiantes de pregrado debería constar de manera exclusiva en artículos vinculados al ámbito académico, es decir aquellos artículos que regulan el ejercicio profesional de quienes desempeñan una función de formación de pregrado, siendo importante profundizar en debates en la comunidad científica y profesional con respecto al lugar que ocupa el estudiantado y sus prácticas en los códigos de ética profesional.

Por lo tanto es concluyente, la responsabilidad que conlleva como formadores la elección del supervisor para el acompañamiento en la práctica supervisada. En ocasiones se tiene como criterio que un profesional en psicología es un buen docente, y no necesariamente es así, de igual manera sucede que un docente no necesariamente es un buen supervisor, las instituciones formadoras, debemos tener presente criterios claramente definidos en torno a este proceso, no solo desde el conocer y hacer, sino también desde el ser.

De ahí la importancia de proyectarnos hacia la elaboración de un Manual Latinoamericano de supervisión, definiendo claramente las competencias que se requieren del profesional para tal fin, y que estas sean acordes con nuestras realidades, y por qué no, establecer mecanismos de certificación Latinoamericanos para aquellos formadores que deseen ejercer el rol de supervisores. Esto implicaría una formación integral y específica; un equipo de profesionales comprometidos garantizando dicha formación a través de la práctica supervisada, siendo no solo indicador del buen desempeño profesional del estudiante sino el de cada Institución formadora.

En un estudio realizado por Vélez (2013), cuyo objetivo era identificar problemas éticos durante la práctica supervisada, se identificó los déficits en la formación, y específicamente en relación a la necesidad de formación en ética como principal problema durante este proceso, expresaban tanto los estudiantes de pregrado como de posgrado consultados, que en las asignaturas cursadas hubo la exposición de temas con posibles connotaciones éticas, pero refieren la ausencia de profundización en las modalidades y estrategias que serán abordadas en la praxis. Consideraban

que la formación teórica por sí sola es insuficiente para decantar la aplicabilidad de los contenidos sin incurrir en faltas éticas. De igual manera los estudiantes también cuestionaban el inicio abrupto de trabajos, específicamente en comunidades sin la supervisión requerida, lo que en consecuencia les dificultaba conciliar adecuadamente las problemáticas.

¿En comunidades y diversas practicas cuyo objetivo no se centra exclusivamente en el accionar clínico, supervisamos de manera integral y formativa, o ejercemos el rol técnico revisando tareas y analizando únicamente resultados?, en ocasiones se centra la importancia de protocolos cuidadosos en proceso clínicos específicamente (terapeuta en formación-paciente) y en los demás procesos nos centramos en revisar tareas, perdiendo la gran oportunidad de profundizar en aspectos de formación tan diversos y amplios como lo es la psicología. ¿Tenemos en nuestras Universidades protocolos cuidadosos para prácticas en comunidades y supervisores capacitados para tal fin?

¿Formamos a nuestros estudiantes para que desde su práctica, identifiquen necesidades, reconstruyan realidades y sean agentes de cambio?, en relación a este interrogante mencionaba Ignacio Martín-Baró: “que no sean los conceptos los que convocan a la realidad, sino la realidad la que busca los conceptos; que no sean las teorías las que definen los problemas de nuestra situación, sino que sean esos mismos problemas los que reclaman y, por así decirlo, elijan su propia teorización” (Martín-Baró. 1998. p. 314).

Ser agente de cambio, exige la apertura a un diálogo interdisciplinario, para no caer en concepciones mutilantes, reduccionistas e incapaces de leer y actuar en y con la realidad, diálogos que faciliten una estructura lógica, pertinente, coherente, y articulada según las necesidades particulares. El involucramiento colaborativo con diversas aéreas de formación, permite afianzar el conocimiento, a la vez que promueve la correlación y/o articulación de ese conocimiento, logrando una verdadera asimilación y aplicación, facilitado la transdisciplinariedad y el trabajo en equipo, premisas fundamentales del profesional. ¿Estamos durante el proceso de práctica supervisada: evaluando, orientando y respaldando lo anterior?

Según Moreno (2012) una de las premisas éticas por excelencia en todo proceso de práctica supervisada, es el referente a la elección del

supervisor y la indicación de no supervisar más allá de “su propia competencia”, por otro lado Cormier y Bernard (1982) (como se citó en Tanenbaum y Berman, 2012) mencionan al respecto que el mandato ético de no practicar más allá de la competencia, lamentablemente se incumple con frecuencia, y argumentan que la mayoría de problemas legales y éticos relativos a la supervisión son el resultado no solo de la falta de fortaleza en la formación como “supervisor”, sino de la ausencia o deficiencia de praxis en el campo de acción asignado.

Praxis que debe presentar una estructura coherente, si bien es cierto, que cada Escuela psicológica tiene sus propios supuestos y métodos de supervisión, cabe preguntar ¿estamos transmitiendo a los estudiantes la coherencia teórico-práctica? , ¿Somos consecuentes con lo anterior en la formación de supervisores? ¿Estamos formando a los supervisores?

Al respecto Tanenbaum y Berman (2012) mencionan que esa falta de congruencia, ha dificultado el establecimiento de una teoría y metodología de supervisión y ha hecho que prevalezca un concepto resumido y erróneamente concebido de lo que debería ser, por lo que se hace importante que los supervisores estén versados en el uso de distintos modelos de supervisión para asegurarse que están preparados para afrontar diversas situaciones y no forzar las situaciones a una perspectiva teórica. Accionar que debe formar parte de un proceso rigurosamente registrado que promueva:

- ◇ El triángulo de cuidado: Paciente y/o comunidad, supervisado y supervisor.
- ◇ Un proceso de investigación: es decir, las sesiones de supervisión deben ser el reflejo y resultado de la triangulación de información, estudio, análisis y propuesta de intervención, no una simple revisión del que hacer pasado y por venir.

El triángulo de cuidado se ve fracturado, cuando no existe una organización que puede verse reflejada en un contrato de supervisión, el cual debería contener como mínimo los siguientes elementos: Adaptación y ampliación de la información consignada en (Tanenbaum y Berman, 2012):

- a) El acuerdo sobre el modelo de supervisión y las actividades de formación y seguimiento.
- b) El acuerdo sobre el método de evaluación del progreso del supervisado.
- c) La bitácora de seguimiento: donde se refleja el proceso de investigación, estudio, análisis y propuesta de intervención (esta es presentada por el estudiante en cada sesión de supervisión).
- d) La bitácora de sesiones de supervisión: se elabora durante cada sesión de supervisión :
 - ◇ Análisis de la bitácora de seguimiento, identificación de objetivos, preocupaciones y necesidades formativas específicas del supervisado, junto con las correspondientes recomendaciones del supervisor y establecimientos de acuerdos, entre los que se menciona la próxima sesión.
 - ◇ Se sugiere sea firmada por las partes implicadas.
- e) La documentación escrita:
 - ◇ Consentimiento informado (dependiendo de manera específica del proceso) sobre el acuerdo de la figura de un tercero (supervisor) por parte de los beneficiarios. Esto último en ocasiones es olvidado y se hace alusión únicamente al consentimiento en procesos terapéuticos, pero no acerca de que la información será comentada, analizada, guiada y “cuidada” por un supervisor.
 - ◇ De cada contacto de supervisión.
 - ◇ Material de sustento del proceso a supervisar.
 - ◇ Seguro profesional con el que deben contar los supervisores.

Referente al proceso de investigación inherente a la práctica supervisada, este dejó de ser un concepto únicamente teórico o en ocasiones abstracto, para convertirse en eje implícito, necesario y creativo en todo proceso de formación. Considerando a la investigación una pauta inherente de crecimiento, proyección y permanente actualización personal y profesional, ya que permite organizar, analizar y abordar una realidad de manera objetiva con inclusión de subjetividades pertinentes, facultando a quien investiga, de flexibilidad operativa para valorar los hechos materiales

e inmateriales, desde diferentes ópticas, enriqueciendo así el proceso y por ende su comprensión, siendo lo anterior fundamental en la práctica supervisada, ya que cada sesión, cada actividad, cada movimiento es y debe ser producto de exhaustivo análisis, correlación de información, sentimientos y actitudes, entre otros (Celis, 2010).

Según Menin (2011), el actual profesional en psicología requiere una formación con carácter investigativo en cada uno de sus procesos, que sea capaz de insertarse en diversidad de campos, como la educación, el trabajo, la salud, entre otros, según situaciones históricas, y coyunturales particulares. Siendo el principal objetivo:

Formar un psicólogo de carácter integral con sólida formación científica –humanista, riguroso en el método, diestro en el manejo de competencias y abierto a las tendencias teórico – modernas, mediante el estudio, la investigación y el compromiso social (p.159).

Para dicho compromiso social, el estudiante debe dejarse cuestionar por sus realidades sociales, esto implica entre otras tareas, la contextualización de los marcos teóricos y metodológicos importados de los lineamientos de la APA o de La Asociación Europea de Psicología, siendo vital comprender el desarrollo de los marcos teóricos referenciales de nuestra América Latina.

El psicólogo Ignacio Martín-Baró decía hace algún tiempo que el desarrollo de la psicología en América Latina estaba intrínsecamente relacionado con el desarrollo de las sociedades occidentales, y que, a su vez, la psicología estaba constituida prioritariamente por las producciones realizadas en los que hoy en día se conocería como los centros hegemónicos de poder. Por ello invitaba a examinar los problemas específicos de nuestros pueblos, sin lo que él llamaba “las orejeras de los marcos teóricos”, los cuales, en ocasiones, se convertían en un a priori que sesgaba la realidad y limitaba la comprensión. (Martín-Baró, (1987), como se citó en Lobato, 2007).

Por lo tanto el compromiso establecido, a través de los diversos programas de psicología, es formar un psicólogo idóneo de cara al contexto internacional y al contexto de América Latina, que conozca y sepa actuar frente a diversas problemáticas tales como: desplazamiento, pobreza,

violencia, desapariciones forzadas, secuestros, e igualmente, la inequidad en el acceso a la educación, entre otros, Robledo (2008). Es decir una formación que esté más centrada en la construcción de herramientas y criterios analíticos que le permitan re-crear estrategias de intervención que tengan impacto social en las comunidades, fomentando el trabajo en equipo y valorando la colaboración interdisciplinaria.

El futuro profesional se debe proyectar con una visión integral e integradora, que articule sus múltiples dimensiones a fin de optimizar no solo su calidad de vida sino la de su entorno, este profesional no es únicamente la sumatoria de un ser biológico, psicológico, social y espiritual; su esencia debe trascender a un integralidad donde las diferentes esferas se entrelazan, por eso la psicología debe entenderse en términos trans e interdisciplinarios. Comprometiendo a la academia en formación integral de profesionales con una visión realista de su contexto, que sobrepase las paredes de aulas y se inserte en procesos comunitarios transformadores. Solo así tendremos profesionales reflexivos, preocupados y ocupados en y de su entorno, comprometidos con sentido ético y dando respuesta al mundo actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. y Pérez, N.** (2007). *Las competencias emocionales*. Facultad de Educación. UNED. *Educación XXI* (10), 61-82. Recuperado de: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fespacio.uned.es%2Fvistasuned%2Findex.php%2FeducacionXXI%2Farticle%2Fview%2F297%2F253&ei=pj03U4bMOLOysQTy1IHwBg&usg=AFQjCNG-2JZiXACQnztbQEW1ZRAAvjpMuv&sig2=SBYAkFqqmQmYcBMAYUvEPg>
- Brancaccio, Y. (s.f).** *Capacitación vs Formación*. Recuperado de: <http://www.icami.mx/blog/capacitacion-vs-formacion/>
- Bravo, A.** (2010). *La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar*. Bogotá: Fe y Alegría.
- Campos, R.** (abril 2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigaciones en Educación. UCR, Volumen 8, Nº 1. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Celis, D.** (agosto 2010). Formación en Psicología: La enseñanza de la Psicología, un enfoque holístico. *Revista Intercambio*, ISSN: 1659-4169.2 (33), 5-8.
- Cordero, A.** (2009). Referencia a regulaciones deontológicas en el trabajo docente universitario en psicología, desde los derechos humanos. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ferrero, A. y Andrade, E.** (2008). Referencias a prácticas de pregrado en psicología en códigos deontológicos de países del Mercosur y Norteamérica. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(3) 499-506. Recuperado de [//www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442309](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442309)
- Jaimes, R.** (2008). *La condición organizacional que privilegia la formación integral*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

- Lobato Fraile, Clemente.** (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, Sin mes, 29-50. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea: España.
- Mantilla, L.** (2010). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas sociales*. Bogotá: Fe y Alegría.
- Menin, O.** (2011). *Aulas y Psicólogos (Prevención en el ámbito educativo)*. Argentina: Homosapiens Ediciones.
- Moreno, J.** (agosto 2012). Formación integral: articulación a través de procesos de prácticas. *Revista Intercambio*, , ISSN: 1659-4169.2 .3 (39), 10-12.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS)** (2003) .*Skills for Health: Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*: Ginebra.
- Tanenbaum, Robert L. y Berman, Marcie A.** (2005). *Cuestiones éticas y legales en la supervisión de la psicoterapia*, Dialnet. Recuperada de <http://www.temoa.info/es/node/492842>
- Vélez, E.** (2013). Transformaciones del psicólogo en formación a partir de la práctica profesional: El laberinto de Creta, el Minotauro y Teseo en la formación del psicólogo. Tesis (Magíster en Educación). Universidad Católica de Manizales, Colombia.

Notas sobre la Formación y La Enseñanza de la Psicología En La Universidad Surcolombiana.

**HACIA UNA SUR-VERSIÓN
COMPROMETIDA
ÉTICA Y POLÍTICAMENTE*.**

JULIO ROBERTO JAIME SALAS**

*Universidad Surcolombiana
COLOMBIA*

* Documento elaborado para la sesión del 29 de Septiembre de 2014 del Comité de Currículo del Programa de Psicología en el marco de las conversaciones sobre la reforma del plan de estudios y ajustado para la propuesta editorial de este Libro.

** juliojaimepsicologo@gmail.com

Pero sabemos que en cualquier campo encontraremos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia
(Bourdieu, 1990, pág. 135)

¿Cómo admitir la pluralidad y la diversidad del campo (incluso el papel jugado por factores sociales y culturales en la configuración de la disciplina y sus crisis) y, a la vez, mantener no sólo algunas normas de justificación, de “racionalidad”, sistematicidad y transmisibilidad, sino un horizonte de diálogo que soporte diferencias profundas en los criterios y las tradiciones del saber?
(Vezzetti, 1997)

Entre la pregunta de Vezzetti y la urgencia que insta Bourdieu desarrollo estas notas que hablan desde mi historia como estudiante, egresado y ahora docente del programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana.

Para iniciar es importante aclarar cuál será el (des) orden de estas líneas. En primer lugar plantearé cuales son las certidumbres y dudas que actualmente considero nos llevan como programa a revisar la actual reforma curricular. Seguidamente estableceré una aproximación de los procesos de Enseñanza y Formación en Psicología en Latinoamérica completando la versión angloamericana de Peña (2007) y finalmente apuntes hacia una propuesta de sur-versión del plan de estudios.

Hablar sobre reformas curriculares, formación o enseñanza de algún campo disciplinar en un ámbito institucionalizado como la universidad es álgido y de múltiples confrontaciones, que pueden llevar a largos estancamientos, disputas personales o enriquecedores procesos rizomáticos. En nuestro caso, el campo de los saberes psicológicos en el programa, no ha escapado de estos devenires.

Por ello “para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que este dotada de los habitus que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego” (Bordieu, 1990, pág. 136).

En este sentido, cada uno y cada una de lo que hemos transitado por este programa hemos contribuido a la construcción de este campo, el cual no es acabado, si no que se encuentra en continua disputa, es un campo de lucha en donde se juega desde nuestros habitus encarnados, es decir nuestras creencias, historias, y formas de saber-nos, oler-nos, sentir-nos, interpretar-nos y transformar-nos el mundo.

Estas disputas representadas en los planes de estudio, han sido comunes a múltiples espacios académicos en donde se enseña o se forma en el campo psicológico, y han girado en torno a tres posiciones diferentes que a partir de Peña (2007) describiré a continuación:

- ◇ Interdisciplinariedad o Transdisciplinariedad: esta postura parte de los discursos contemporáneos en donde se plantea que los problemas no pueden ser abordados desde los ghotos disciplinares tradicionales sino que requieren miradas inter y transdisciplinares que posibiliten el dialogo de saberes desde las realidades concretas de los contextos en donde están situados los procesos académicos. Así mismo que sean una respuesta que posibilite la transformación de las mismas.
- ◇ Tradición Disciplinar: Parte del hecho que la psicología como disciplina acumula un conocimiento sistematizado que delimita una serie de problemas teóricos y empíricos, los cuales deben ser el objetivo principal de la formación y la enseñanza en el pregrado. Esta orientación es la más tradicional en los programas de psicología y mantiene su vigencia en el de la Universidad Surcolombiana en diálogo permanente con la siguiente posición.
- ◇ Teórico-Instrumental: Se relaciona principalmente a la demanda de los empleadores y trata de aportar herramientas teórico-metodológicas de tipo instrumental que permitan dar respuesta a los problemas generados en los espacios laborales. Esta posición demanda mayor número de espacios de prácticas y de cursos de tipo procedimental.

Podríamos decir entonces, que el Programa desde su aparición en 1996 ha transitado por tres periodos de reformas del plan de estudios que

trataré arbitrariamente de esbozar en la siguiente tabla, comparando el contexto de su aparición y la posición predominante de acuerdo a lo descrito anteriormente:

PERIODO	DESCRIPCIÓN	ÉNFASIS	PROPÓSITO DE FORMACIÓN Y ENSEÑANZA
1996-2006	<p>El 22 de Febrero de 1996 por resolución del Consejo Superior Universitario se crea el programa de Psicología en la Universidad Surcolombiana adscrito a la Facultad de Salud. Esta adscripción no se realiza por debates epistemológicos o sobre los propósitos de formación sino por el contrario por trámites administrativos y burocráticos.</p> <p>En este periodo aparece el Decreto 2566 de 2003 que reglamenta la oferta de programas de pregrado e introduce la discusión en el programa acerca de los créditos académicos y las condiciones que deben establecer para obtener el registro calificado. En este año iniciaran las discusiones sobre la primera reforma con la participación activa de la comunidad estudiantil.</p> <p>En el 2006 fue otorgado el registro calificado</p>	<p>Contenidos Asignaturas</p> <p>Lo contenidos y asignaturas estarán relacionados con propósitos disciplinares y profesionalizantes. Esto se hará evidente a partir de los diferentes cursos de pre-práctica en las áreas aplicadas de la psicología. Así mismos habrá un fuerte componente de Fundamentos biológicos en proporción a los Fundamentos socioculturales, lo cual no variará con la siguiente reforma del Plan de estudios. Los cambios estarán en la inclusión de un mayor componente electivo y en la misma línea disciplinar y profesionalizante el aumento de los énfasis clínicos (Humanismo-Fenomenología, psicoanálisis y Cognitivo-conductual).</p>	<p>Tradición Disciplinar</p>

<p>2006- 2012</p>	<p>Este periodo inicia el 7 de Septiembre de 2006 a partir de los resultados de autoevaluación y las recomendaciones realizadas por los pares. Durante este periodo aparece el Decreto 1295 de 2010 que ajusta las disposiciones del 2566 e inserta el proceso de formación dentro de las competencias laborales.</p> <p>Así mismo se realizan ajustes al plan de estudios a partir de su configuración por áreas. Estas establecidas en las normatividades Reglamentarias.</p> <p>En este periodo se realizaran el cambio administrativo de adscripción de la Facultad de Salud a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.</p> <p>Este periodo finalizará con el proceso de Acreditación de Alta Calidad otorgado por el MEN en Resolución 4002 del 18 de abril de 2012</p>	<p>Contenidos Asignaturas</p> <p>El énfasis en contenidos y asignaturas atomizadas se mantiene. Se dificulta el diálogo de saberes entre áreas y el fuerte peso en lo biológico en comparación con lo sociocultural permanece. Sin embargo aparecen nuevos cursos como Introducción a la psicología, procesos psicológicos básicos, las clínicas y electivas diversas que aumentan el espectro de formación, reducen la flexibilidad y sostiene la visión individualista de la Psicología</p>	<p>Tradición Disciplinar-Teórico Instrumental</p>
<p>2012 - Hasta la actualidad</p>	<p>A partir de este proceso y con las observaciones realizadas por los pares, así como la asesoría del profesor Telmo Peña y múltiples reuniones realizadas por el comité de currículo, así como por los coordinadores de cada una de las áreas se construye la propuesta que actualmente se encuentra en discusión.</p>	<p>Contenidos Asignaturas Areas</p> <p>Se realizan cambios dirigidos a la flexibilización del currículo y a su internacionalización a partir del seguimiento de la estandarización de contenidos realizados por el MEN para programas de Psicología. Sin embargo se mantiene el énfasis en contenidos y asignaturas programados por cada área que constituyen una predominancia en la visión individualista de la psicología. Así mismo se reducen los espacios profesionalizantes de prepráctica y se convierten en electivos o énfasis que el estudiante escoge. Estos son determinados a partir de los campos de profesionalización definidos por el Colegio Colombiano de Psicólogos. De igual manera aunque se introducen cursos nuevos como Historia, Filosofía, Psicología social Crítica, Lógica y Desarrollo Humano sigue existiendo un fuerte peso en los visión individualista de la psicología</p>	<p>Tradición Disciplinar-Teórico Instrumental</p>

En estos periodos, se han debatido las apuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas del programa, en el primer periodo se dieron fuertes discusiones entre la perspectiva Biologizante y la Sociocultural representada en los Grupos de Investigación Dneuropsy y Crecer respectivamente, pasando de la visión medicalizada que trataba de orientar el primer periodo hacia un consenso a partir de la utilización de la categoría de campo (Bourdieu, 1990) y que permitió a finales del segundo construir la fundamentación epistemológica y teórica del campo psicológico del Programa que orientaría los propósitos de formación y el plan de estudios.

Sin embargo al observar estas regularidades y discontinuidades discursivas en las diferentes propuestas desarrolladas en los diferentes periodos anteriormente descritos, a continuación establezco algunas apreciaciones que cómo colectivo académico venimos planteando en forma de pregunta sobre el actual y los anteriores procesos con la intención de contribuir a la construcción de este campo y más aún a encarnarlo en nuestros hábitos:

1. **Objetivos de Formación:** ¿Cual el sujeto ético y político que se propone formar el Programa? ¿La formación esta dirigida a la profesionalización, lo disciplinar o a responder a las realidades en las que está situada el programa? Para qué Universidad, Para qué región, para que proyecto de nación?
2. **Énfasis en contenidos y asignaturas:** Este aspecto está referido principalmente al currículo. Por lo tanto, si entendemos el currículo como el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye el conocimiento que se considera válido para alcanzar el propósito de formación: En esta perspectiva se considera que su diseño, desarrollo y evaluación es el resultado de una acción eminentemente investigativa, resultado de procesos de aproximación sucesiva y de elaboración permanente, en búsqueda de su pertenencia social y su pertinencia académica (Lopez Jiménez & Puentes de Velásquez, 2011, págs. 108-109) Cuales son los referentes epistémicos y teóricos e investigativos que sustentan la elaboración de nuestro actual plan de estudios? Corresponde solo a una organización de contenidos, asignaturas y áreas? Qué política y que cultura sostiene el currículo del programa? En

palabras de Thadeu de Silva ¿por qué ese conocimiento y no otro? ¿Qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículo? ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otro? (1999, pág. 6). ¿Será suficiente esta organización para responder a las necesidades demandadas y reales de formación? ¿A que contexto responde esta organización y por qué?

3. Distribución Porcentual equilibrada: Aunque este es un aspecto formal, denota significativamente parte de los integrantes anteriores, ¿bajo qué criterios se establece la distribución porcentual en las diferentes áreas? ¿Es solo el criterio de la Política educativa nacional?
4. Criterios de Flexibilización. Este es uno de los puntos de mayor continuidad en los procesos de evaluación de los pares académicos. ¿Cuáles son los criterios para la flexibilización? ¿Que determina lo flexibilizable?
5. Articulación Investigación y Proyección Social: ¿De qué forma se articula lo investigado con la acción con y en la comunidad? ¿Desde qué intereses éticos y políticos se investiga y se actúa con la comunidad? ¿Los contenidos curriculares como se articulan con la investigación y la proyección social?
6. Psicologización. Frente a la escisión histórica de la Psicología del ser humano que data del S XVI y que lo connota como una entidad atomizada, fragmentada, escindida. ¿Cómo podemos ver configurada en la distribución de las áreas y de sus respectivos cursos la trascendencia a la forma disciplinar de lo psicologizante?
7. Homo Eroticus/Homo Ludens. Considero que en la misma línea de las dudas suscitadas con anterioridad, se establece ¿cómo nuestra propuesta de plan de estudios responde a la formación del homo Ludens y el Homo Eroticus? ¿Es una responsabilidad de la libertad de cátedra o es un compromiso de la comunidad académica del programa? ¿Es necesario hacerlos explícitos o hacen parte del currículo oculto?
8. Decolonialidad y Saberes Psicológicos. Ante el reconocimiento de los paradigmas ancestrales y los saberes populares como parte de

las epistemologías occidentales, el currículo ¿cómo responde ante ellas?. ¿Ante la apertura de un programa en un contexto de fuerte tradición étnica, cuál es la propuesta curricular? ¿Es sólo un asunto formal que se ajusta? o ¿es una apuesta ético política?

9. Hegemonía Inocente: La nominación de los contenidos dentro de la malla curricular sostiene naturalizaciones discursivas que denotan relaciones de poder y formas de gubernamentalidad particulares que son inscritas por la institucional y que reproducimos en el currículo. “No podemos ver más al currículo con la misma inocencia de antes. El currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinarán. El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad.” (Tadeu de Silva, 1999, pág. 36). ¿Cuál es la identidad que queremos compartir con el plan de estudios actual? ¿Cuál es la identidad de Género, de raza de clase que se configura con este currículo?

Con estos interrogantes puestos en escena finalizo esta primera parte, pero ¿Serán solo un asunto del programa de psicología de la Universidad Surcolombiana o corresponderá a una pregunta recurrente en los programas latinoamericanos?. Aquella contradicción que hace surgir a la psicología (Foucault, 1994) es la que hoy nos lleva de nueva a preguntarnos ¿qué currículo, para qué psicólogo/a, para qué Universidad, para qué país? ¿para qué Sur?

Los Programas de Formación de Pregrado en Psicología en Latinoamérica

Estos interrogantes no son en su mayoría novedosos, han sido discutidos en diferentes momentos históricos por diferentes grupos y centros de pensamiento en Colombia, Latinoamérica y el Mundo. Sin embargo, ha existido una predominancia anglo-europea en la determinación de estos

aspectos en concordancia con políticas Globales definidas desde los Acuerdos de Bretton Woods en 1944, pasando por el Consenso de Washington enunciados en 1989, la Declaración de Bolonia en 1999 entre otras y reflejados en el Proyecto Tunning Latinoamérica en sus dos momentos 2004-2008 y 2011-2013.

Pero que implica entonces, la formación y la enseñanza de la Psicología en el Sur de Colombia, en el Sur de América? Aunque esos cuestionamientos se han descritos en diferentes obras, pensar en una Psicología Latinoamericana que dialoga con el mundo, en nuestro caso una Psicología Surcolombiana y Latinoamericana, es un desafío vigente.

De esta manera, desde la aparición de la Psicología en Latinoamérica en la década del 50 se han realizado acuerdos para determinar la formación y la Enseñanza de la Psicología. La primera de ellas la Conferencia de Boulder realizada por la APA en 1949 y posteriormente la I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología que se llevó a cabo en Bogotá en 1974 y que presentaba un “Modelo Latinoamericano de formación en psicología -denominado Modelo Bogotá- en el que se asentaron las bases para la formación de pregrado en psicología. Este modelo ratificaba a la psicología como científica y profesional, por lo que ambos aspectos debían estar presentes en la formación de pregrado, la que debía ser al menos de cinco años, y capacitar a los futuros profesionales para que pudieran desempeñarse en las distintas áreas de la disciplina. Hacia el final de la carrera los alumnos podrían perfeccionarse en algún área de intervención, pero sin descuidar la formación general, y para la obtención del título de grado se realizaría una tesis de licenciatura y prácticas supervisadas” (Vilanova, 2000, 2003 citado por (Penna, De Andrea, & Ballari, 2008, pág. 2).

De 1974 a hoy esta propuesta de formación ha sido predominante y pocas variaciones se han realizado desde entonces. ¿Será el Modelo Bogotá la única o mejor forma para el proceso de formación y enseñanza de la psicología? Qué lo hace incuestionable? Por ello a continuación veremos algunas constantes y diferencias de algunos programas de pregrado de diferentes Universidades y Latinoamericanas.

Para ello tomaré como instrumento el Ranking Iberoamericano SIR 2014 el cual es una herramienta para el análisis de la actividad investigadora

de las Instituciones de Educación Superior en Iberoamérica en el campo de la psicología y en la siguiente matriz se compararan su ubicación en el ranking con el propósito de formación y enseñanza, el énfasis del plan de estudios, la duración del programa, el título que otorga, los modelos teóricos obligatorios de cursado, régimen de acceso, organización temporal y los lineamientos pedagógicos que guían el proceso de formación.

Tabla Comparativa Enseñanza y Formación de la Psicología Universidades Latinoamericanas (Argentina y Chile)

Características	ARGENTINA			CHILE	
	U. Nacional de Córdoba	Universidad Nacional La Plata	Universidad de Buenos Aires	Universidad de Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile
Régimen de acceso	Pública	Pública	Pública	Pública	Privada
Duración	5 años	6 años	5 años (6 años CBC)	5 años	5 años
Organización Temporal	Cursos cuatrimestrales y anuales	Cuatrimestres	Cuatrimestre	Ciclos y años	Semestres
Énfasis Curricular	Contenidos y Asignaturas	Contenidos y Asignaturas	Ciclos Articulación de Contenidos	Ciclos Contenidos y Asignaturas	Contenidos y asignaturas Áreas Ciclos Propedéuticos
Modelos Teóricos y de áreas aplicadas Obligatorios de cursada	Psicólogo como agente de salud Teóricas Psicoanálisis Escuelas Psicología contemporáneas Aplicadas Social Sanitaria Educativa Criminológica Laboral Clínica	Teóricas Psicoanálisis Psicología Genética Psicología Experimental Corrientes actuales de la psicología Aplicadas Laboral Forense Educativa Clínica Psicoterapia	Teóricas Psicoanálisis Psicología Genética Psicología Social Aplicadas Educativa Institucional Derechos Humanos Trabajo Clínico Psicoterapia Investigativa	Teóricas Teorías y Sistemas Psicológicos Aplicadas Clínica y salud Mental Social comunitaria Educativa Jurídica Organizacional Neurociencia y Conducta	Teóricas Neurociencias Psicoanálisis Teoría de la Cognición Teorías de los sistemas Aplicadas (énfasis) Organizacional Clínica Educativa Social Comunitaria (énfasis profesionalizantes organizados en ciclos propedéuticos con programas de Postgrado

Propósito de formación y Enseñanza	Tradición Disciplinar Modelo Bogotá	Tradición Disciplinar Modelo Bogotá énfasis investigativo	Modelo Bogotá énfasis Investigativo y de formación Científica	Modelo Bogotá Énfasis Profesionalizante (Teórico Instrumental)	Profesionalizante (Teórico Instrumental)
Título que Otorga	Licenciado en Psicología	Licenciado en Psicología	Licenciado en psicología	Licenciado en psicología	Licenciado en psicología (4 años) Profesional en psicología (5años)
Ranking SIR 2014	66	33/15	15/7	24/10	51/100(QS World)

Tabla Comparativa Enseñanza y Formación
de la Psicología Universidades Latinoamericanas (México)

Características	MÉXICO					
	UNAM (Principal)	UAM Iztapalapa	UAM Xochimilco	BUAP	U. de Guadalajara	U. Michoacana Nicolás de Hidalgo
Régimen de acceso	Público	Público	Público	Privada	Pública	Pública
Duración	4 años y medio	4 años	4 años	4 años		4 años 1/2
Organización Temporal	Semestres	Trimestres	Trimestres	Cuatrimestre		Semestres
Enfasis Curricular	Áreas Curriculares	Contenidos y Asignaturas	Núcleos de Formación	Asignaturas	Áreas de formación	Contenidos y Asignaturas
Modelos Teóricos y de áreas aplicadas Obligatorios de cursada	<p>Teóricos</p> <p>Neurocognición Psicología social de lo colectivo, de los Grupos y de la Interacción Teoría psicogenética Constructivista Teoría computacional de la mente</p> <p>Aplicadas</p> <p>Ciencias Cognitivas y del comportamiento Procesos Psicosociales y Culturales Clínica y de la salud Psicobiología y Neurociencias Clínica y de la salud Educativa Educativa Organizacional</p>	<p>Psicoanálisis Psicología Social</p>	<p>Psicología social Psicología Educativa Intervención psicosocial</p>	<p>Profesional crítica Educativa Social Organizacional Clínica sistémica</p>	<p>Teóricos</p> <p>Teorías y sistemas clásicos de la psicología Teorías y sistemas contemporáneos de la psicología</p> <p>Aplicados</p> <p>Educativa Educativa especial Organizacional Clínica</p>	<p>Teóricos</p> <p>Conductual Humanista Sistémico Psicoanalítico</p>

Propósito de formación y Enseñanza	Profesionalizante	Profesionalizante con énfasis psicosocial	Modelo Bogotá con énfasis psicosocial	Modelo Bogotá	Profesionalizante	Formación Disciplinar énfasis en Cognición Social
Título que Otorga	Licenciado	Licenciatura en psicología social	Licenciatura en psicología	Licenciatura en psicología	Licenciatura en psicología	Licenciatura en Psicología
Ranking SIR 2014	3/2	60/27	60/27	98/50	91/47	121/66

Tabla Comparativa Enseñanza y Formación de la Psicología Universidades Latinoamericanas (Perú, Venezuela, Cuba, Brasil, Uruguay y Costa Rica)

	PERÚ	VENEZUELA	CUBA	BRASIL	URUGUAY	COSTA RICA
Características	UNMSM	Universidad Central	Universidad de la Habana	Universidad federal del Rio Grande do Sul	Universidad de la República	Universidad de Costa Rica
Régimen de acceso	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Duración	6 años	5 años	5 años	5 años	4 años	5 años
Organización Temporal	Ciclos	Semestres	Semestral	Semestral	Semestral	Ciclos
Énfasis Curricular	Contenidos y Asignaturas	Ciclos y áreas	Contenidos y asignaturas	Áreas y Problemas	Ciclos y Módulos	Ciclos y problemas de la realidad
Modelos Teóricos y de áreas aplicadas Obligatorios de cursada	Psicodinámica Experimental Sistemas Humanista Transcultural Psicoimmunología Neuropsicología Política Social Comunitaria Clínica y de la salud Educativa Trabajo	Teorías Psicológicas	Teóricas Neuropsicología y Neurociencias Teorías psicológicas Aplicadas Social Comunitaria Clínica Familia Educativa Organizacional y del trabajo	Desarrollo Humano Procesos Clínicos Psicología Social y Políticas Públicas	Teorías Psicológicas Psicología Social Psicología Clínica y de la salud Neuropsicología	Educativa Social Organización Comunitaria Laboral Criminología Clínica
Propósito de formación y Enseñanza	Disciplinar	Profesionalizante con énfasis en el Counseling	Modelo Profesionalizante con énfasis en Análisis Sociopolítico	Profesionalizante basado en Problemas aplicados	Interdisciplinaria Profesionalizante y Académica	Científico-Profesional con énfasis en problemas de la realidad
Título que Otorga	Profesional en Psicología	Licenciado en psicología	Licenciado en psicología	Profesional en Psicología	Licenciatura en Psicología	Profesional en psicología
Ranking SIR 2014	205/137	86/43	132/74	11/6	66/33	135/77

De la anterior revisión a 17 programas de Psicología en Latinoamérica podemos concluir los siguientes aspectos:

1. Aunque el Modelo de formación Científico-profesional es constante en la mayoría de los programas, se empieza a constatar que existen rupturas con énfasis particulares como el de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de la República o la Universidad Federal del Río Grande de Sul.
2. La tendencia general de organización curricular es por contenidos y asignaturas dando cuenta de un modelo tradicional en la propuesta pedagógica que guía estos procesos de formación.
3. Los discursos psicológicos están centrados en lo disciplinar y a espaldas de las realidades particulares de sus contextos. Salvo programas como el de la Universidad de la Habana, la UNAM, la UAM, la Universidad de Costa Rica o de la Universidad de la República los demás sostienen el modelo Bogotá que es la continuidad del Modelo de formación determinado por la APA. Una disciplina centrada en sí misma, caracterizada por el mimetismo cientista (Martín-Baró, 1998).
4. A diferencia de lo planteado por Peña (2007) o por (Sanchez, 2003) son marcadas las emergencias de las nuevas formas de investigación cualitativas, así como de modelos teóricos contemporáneos, como la Cibernética social, la Cognición Social, la neurociencia que hacen que estas propuestas mantengan un diálogo con los discursos contemporáneos de la disciplina psicológica.
5. La disminución cada vez mayor del tiempo de formación expresa la eficiencia de la formación según lo estipulado en el proyecto Tunnin para Latinoamérica
6. La tendencia cada vez mayor de la formación hacia la profesionalización, es decir a la formación teórica Instrumental, acorde a las políticas económicas aplicadas a la educación e implementadas en nuestro continente para responder a la empleabilidad impuesta por los mercados. Podríamos decir entonces que nos encontramos en el tránsito del Modelo Bogotá a al Modelo Tunnin para la Psicología.

Ante estas realidades y las preguntas que han guiado este documento ¿qué currículo, para que universidad, para que país, para que SUR? Y encontrando fuertes coincidencias con el proceso particular del programa, a continuación trataré de responder algunas de las dudas interpeladas en la primera parte del texto, enarboladas con la descripción de los procesos de formación y enseñanza latinoamericana y situadas en las realidades psicosociales de nuestro SUR para construir una propuesta de SUR-Versión de este puñado de versos que llamamos Psicología.

Hacia una Sur-versión de la Psicología en la Surcolombiana

Lo descrito anteriormente nos sitúa en una realidad disciplinar contemporánea, pero es importante comparar esta realidad disciplinar con la realidad del desarrollo de la Ciencia y de las ciencias sociales en particular, así como de las realidades psicosociales, económicas, políticas y culturales. Por lo tanto, a continuación describiré algunas de las características principales de estas realidades y cuál sería la propuesta para abordarlas.

Realidades Psicosociales, Económicas, Políticas y Culturales: al observar, caminar, sentir y pensar como estas realidades nacionales y mundiales desde una perspectiva glocal (Harcourt & Escobar, 2007) se reproducen, complejizan y transforman en el sur de Colombia, sitio los siguientes ámbitos problemáticos:

- ◇ Fragmentación de las memorias colectivas y de los procesos organizativos y comunitarios de los habitantes del Sur de Colombia.
- ◇ Impactos de la transnacionalización del mercado y su expresión psicosocial en la estructuración de la pobreza en las zonas periféricas y vulnerables de la región.
- ◇ La violencia estructural y sus efectos psicosociales en las comunidades del Sur de Colombia.
- ◇ Impactos de la Guerra en los habitantes del Sur de Colombia en la construcción de su territorio, la relación con la naturaleza y la construcción de la identidad individual y colectiva.

- ◇ Participación comunitaria y construcción y ejecución de Políticas Públicas en comunidades rurales y urbanas del sur de Colombia.
- ◇ La construcción de paz y las políticas de convivencia en las comunidades rurales y urbanas del sur de Colombia ante el proceso de postnegociación y de desarme, desmovilización y reintegración que se avecina.
- ◇ Incremento de Conflictos socioambientales derivados de la Política Minero energética implementada desde el 2000 en Latinoamérica y Colombia. (Plan Puebla, IIRSA).
- ◇ Transformación de los procesos Culturales, configuración de una ciudadanía consumidora o un consumidor ciudadano, que se comunica y practica desde otros lenguajes (Digitales, orales, escritos).
- ◇ Disputas de los modelos de Desarrollo y la construcción del Buen Vivir de las comunidades.

Realidades de la(s) Ciencia(s) y de las Ciencias Sociales: Desde hace varias décadas la Ciencia ha venido encontrándose con una crisis paradigmática y metodológica que ha cuestionado las formas hegemónicas de la construcción del conocimiento. Nuevas miradas, nuevos saberes, nuevas formas del cómo investigar la realidad para transformarla, los tránsitos del estructuralismo al postestructuralismo, así como la aparición de las miradas subalternas y de descolonización han puesto en cuestionamiento la tradición del conocimiento científico.

En este sentido, las Ciencias Sociales no han escapado de ello, desde 1995 el Informe de la Comisión Gubelkian planteaba el reto de “Abrir las Ciencias Sociales” y con base en este Informe caracterizo la realidad(es) de las ciencias sociales hoy:

- ◇ Las demarcaciones de las Ciencias es cada vez más inefable, los campos se superponen y las disciplinas empiezan a moverse de sus estados de solidez tradicional.
- ◇ Cambio del Modelo Newtoniano de las ciencias Naturales que ubica el tránsito del determinismo a la Complejidad.
- ◇ Revisión de la División Tripartita de la Ciencia en la enseñanza y la

formación Universitaria derivada del S XVII: Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales. Esto derivado de la aparición de nuevos problemas teóricos y empíricos que mueven las fronteras demarcadas de la visión hegemónica de la construcción del conocimiento, así como de la aplicación de Políticas Económicas en los procesos de formación.

- ◇ Construcción de referentes epistémicos propios diferenciados de los centros de producción académica hegemónicos: Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y EEUU. Ante esto aparecen referentes como los estudios Subalternos o postcoloniales en la India y posteriormente lo que se ha denominado como Epistemologías del Sur o Descolonización del Saber.
- ◇ A partir de las movilizaciones sociales generadas en la década del 60, aparece el reconocimiento de Grupos sociales históricamente invisibilizados con la intención de historias propias, conocimientos propios: Estudios de Género, Estudios Étnicos, Estudios Rurales, Estudios Latinoamericanos entre otros.
- ◇ El reconocimiento a partir de la segunda mitad del siglo XX de la perspectiva crítica en Ciencias Sociales, derivadas de lo desarrollado por la escuela de Frankfurt, Las Pedagogías Críticas y los movimientos Latinoamericanos (Educación Popular, Investigación-Acción Participante, Psicología de la Liberación, Teoría de la Dependencia) que permitieron identificar las intencionalidades del conocimiento, la construcción del poder, la reproducción ideológica de las Hegemonías.
- ◇ Nuevas formas teóricas y metodológicas que disputan el campo del conocimiento de lo social, la Investigación Cualitativa, el Construccionismo social, la Cibernética social, la Neurociencia social que refutan la idea estática de la realidad y evidencian la dificultad de mantener las demarcaciones disciplinares y las continuas yuxtaposiciones en las que acontece la ciencia social (Wallerstein, 1995).
- ◇ El Giro emocional: frente a la deuda histórica de la ciencia y la predominancia racional de la construcción del conocimiento aparece esta ruptura, ya enunciada por Fals Borda (2012) en

Colombia y desarrollada por el Socioconstruccionismo, la psicología social discursiva, los estudios culturales de las emociones, la emociología, la sociología interpretativa, la sociolingüística de las emociones y los estudios feministas de las emociones (Dominguez & Lara, 2014). Este Giro que se suma a las diferentes transformaciones, Giro Lingüístico, Giro Descolonizador, aparece ante el reconocimiento del mundo sensible, de las pasiones, del Juego, del Homo Ludens y del Homo Eroticus (Maffesoli, 2012) de la construcción de hombres y mujeres sentipensantes, del sentipensamiento propio.

Realidade(s) Disciplinar(es): El campo disciplinar de lo psicológico se disputa entre múltiples discursos de los cuales se derivan sentidos y prácticas del quehacer psicológico. Estos discursos se han convertido en ideológicos (Parker, 2010) y han performado formas particulares de interpretar y transformar el mundo. “el discurso psicológico, con su individualismo metodológico, y con sus supuestos hedonistas acerca de la ”naturaleza humana”, a la par de una visión homeostática de la realidad social, ha sido extremadamente funcional, en términos generales, para el orden social imperante, y suele aplicarse, como ha escrito Ibáñez (2001), como dispositivo autoritario y normativo”. (Dobles, 2009, pág. 577).

En este sentido la psicología se “construye a partir de cómo hemos aprendido a pensar en nosotros mismos como individuos, en cómo nos vemos como agentes políticos. Por ello influye tanto en nuestra manera como interpretamos el mundo, cómo en la manera en que intentamos cambiarlo” (Parker, 2010, pág. 14).

Desde esta perspectiva, la psicología es más importante por lo que hace que por lo que es. Es decir que la psicología alteró la manera en la que es posible pensar acerca de las personas, las leyes y los valores que gobiernan las acciones y la conducta de los demás y, de hecho, las de nosotros mismos. (Rose, 1997).

El campo de los discursos sobre lo psicológico se extienden desde la filosofía hasta la biología, los estudios del comportamiento, las neurociencias y la cognición social, pasando por las matemáticas, las estadísticas, las ciencias sociales con apoyos de las ciencias clínicas y de la

salud o el psicoanálisis, convirtiéndolo en un campo conflictivo y diverso. En palabras de Canguilhem a mediados del Siglo XX sobre la pregunta por el concepto de la psicología, planteaba que esta misma pregunta “cuestiona también la existencia misma del psicólogo, en la medida en que al no poder responder exactamente sobre lo que es, se le hace muy difícil poder responder por lo que hace. Sólo puede, entonces, buscar en una eficacia siempre discutible la justificación de su importancia como especialista” (Canguilhem, 1957). Su diversidad conflictiva la justifica en la búsqueda compulsiva de especialización o de apellidos (cognitiva, social, comunitaria, jurídica, organizacional etc.).

El abanico de asignaturas en un plan de estudios típico revela esa heterogeneidad que en verdad proyecta un programa de formación de casi imposible cumplimiento.[...] Algunos han señalado la evidencia de un campo disciplinar estallado y concluyen que debería trasladarse esa diversidad a la formación curricular básica, que debería brindar directamente diplomas en neuropsicología, psicología cognitiva, psicoanálisis, psicología social, etc. Como consecuencia, junto con el campo disciplinar quedaría desarmada la figura profesional del psicólogo. (Vezzetti, s.f.)

Frente a esta tendencia subespecializadora aparecen, asociaciones internacionales como la APA, modelos de formación y enseñanza como el modelo Bogotá o Tunning, que tienen una función pacificadora y compensatoria que enfrente los riesgos de la “anarquía” y que pretende la unificación del campo a partir de una composición “que se despliega en el elenco de los “precursores” y los fundadores y en las teorías y los procedimientos que trazan una línea desde un pasado legítimo hasta un presente celebrado como el único posible” (Vezzetti, s.f.). Una tendencia despolitizadora y descontextualizadora que sitúa como relevante lo científico y profesionalizante de la psicología, es decir su estatus como ciencia y su eficacia como productora de productos (Martínez Posada, 2010) ante las lógicas de mercado que regulan estos discursos unificadores y pacificadores.

Así mismo podremos decir que la(s) realidad(es) disciplinar de la Psicología en Latinoamérica, En Colombia y en efecto espejo en nuestra Universidad se ha caracterizado desde la postura de Martín Baró (1998) y sumado a lo descrito anteriormente por una marginalidad científica y prioritariamente por una inoperancia social, evidenciada por un mimetismo cientista, la carencia de una epistemología adecuada (psicología colonial), el dogmatismo provinciano, la individualización, el ahistoricismo (internacionalización de la psicología), la despolitización y la ausencia de un compromiso ético político con la transformación.

- ◇ El mimetismo cientista: El discurso psicológico en su preocupación por el status científico se ha concentrado en el desarrollo de su condición camaleónica que responde “inocentemente” a las formas o tendencias científicas de “moda” sin cuestionarlas y simplemente en un proceso reproductor, asumirlas como verdades indiscutibles.

El problema no radica tanto en las virtudes o defectos que pueden tener el conductismo o las teorías cognoscitivas cuanto en el mimetismo que nos lleva a aceptar los sucesivos modelos vigentes en los Estados Unidos, como si el aprendiz se volviera médico al colgarse del cuello el estetoscopio o como si el niño se hiciera adulto por el hecho de ponerse las ropas de papá. La aceptación acrítica de las teorías y modelos es precisamente la negación de los fundamentos de la misma ciencia. Y la importación ahistórica de esquemas conduce a la ideologización de los planteamientos cuyo sentido y validez, remiten a unas circunstancias sociales y a unos cuestionamientos concretos (Martín Baro, 1998, pág.289).

- ◇ Hay que observar los planes de estudio expuestos anteriormente para identificar si estos modelos teóricos y aplicados se han cuestionado en función de las realidades contextuales en las que están situados cada uno de estos programas.

- ◇ Carencia de una epistemología adecuada: La construcción del conocimiento psicológico ha respondido a una tradición paradigmática reproducida por una herencia cultural colonial, que responde a ideales de progreso y de desarrollo que han inoculado en la identidad del discurso psicológico el proyecto civilizatorio heredado de siglos y cambiado en sus formas pero consecuente en su estrategia de dominación. Nuestra forma de conocer ha sido colonizada, negado el pensamiento propio a partir de la imposición de una sola forma de ver el mundo, por ello surge la necesidad de reconocer la pluralidad de visiones que se extiendan en nuestros territorios para que dialoguen con la psicología, y la conviertan en multiplicidad, en pluralidad epistémica. En este sentido ante esta Epistemología Colonial (Parker, 2010), caracterizada por su Visión Positivista, Individualista, hedonista, ahistórica y homoestática del mundo (Martín-Baró, 1998).

Las Epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola (Sousa Santos, 2012, pág. 16).

- ◇ Para ello observar los supuestos epistémicos que sustentan la mayoría de los planes de estudio registrados en este texto.

- ◇ El dogmatismo provinciano. Otra característica recurrente y error frecuente ante estos aspectos es el dogmatismo que impide el reconocimiento de otros saberes. La excesiva subespecialización de lo psicológico crea ghettos dentro del campo psicológico que hace considerar como única e irrefutable la verdad producida por su subespecialidad generando falsos dilemas (Cualitativo Vs Cuantitativo, Conducta Vs Alma etc) que descentran la atención sobre la realidad en la que están situados los procesos de formación y enseñanza en psicología. Ver las discusiones/divisiones frecuentes entre enfoques, escuelas o tradiciones por los pedacitos de verdad que les corresponden en los pasillos de los programas de psicología.

- ◇ La individualización. La consecuente reproducción “inocente” del discurso psicológico dominante centra las investigaciones psicológicas en el Individuo. Aunque es más común ahora que se asocie a factores ambientales, sociales o culturales, la escisión del individuo de lo social recurre constantemente a un proceso de individualización de los problemas de la realidad que corresponde a la tradición de las artes liberales de gobierno generadas por el proyecto de la modernidad y que convierte a la psicología en un dispositivo operador del yo. “La reducción al plano de lo individual, y al de los mecanismos internos, de los elementos que rigen y guían el comportamiento saludable y los aspectos cognitivos, tiene profundas consecuencias políticas” (Parker, 2010, pág. 65). Se prefieren los remedios psicológicos que la transformación social, esto es común verlo en los discursos y prácticas de nuestros docentes y en la organización de los contenidos y cursos en los planes de estudio latinoamericanos.

- ◇ Ahistoricismo e Internacionalización de la Psicología. La preocupación por el estatus científico de la Psicología y su respuesta profesional a los mercados, la descontextualiza de su lugar histórico,

que no es conocimiento producido al vacío, aséptico, sino que responde a un momento y grupo histórico en particular. La tendencia globalizadora e internacionalizante de la Psicología busca una psicología que funcione en todos los contextos, en todos los mercados a espaldas de las situaciones históricas concretas. En este sentido “La universalidad de la ciencia psicológica, no estriba tanto en formular principios abstractos, cuanto en iluminar, sobre las formas concretas, cómo el hombre se plasma en la historia en función de unas condiciones y circunstancias específicas” (Martín-Baró, 1998, pág. 333). Contrario de lo planteado por Martín Baró, la transición del Modelo Bogotá al Modelo Tunning de psicología trata de responder ahistóricamente pero globalizadamente a un currículo competente que forme en competencias únicas, comparables y medibles que permitan responder a las preguntas ¿Qué deben poseer los individuos para funcionar bien en la sociedad tal y cómo es?, ¿qué competencias deben poseer para encontrar y retener un trabajo? (OCDE/USAID, 2005)(OCDE/USAID, 2005). Esto lo podemos observar en el conocimiento variopinto de teorías y técnicas psicológicas que tienen nuestros estudiantes pero su profundo desconocimiento de los contextos históricos que produjeron esas teorías y esas técnicas y mucho menos en el que se encuentran situados en esta circunstancia particular. En este sentido “Una ciencia que se quiera histórica debe mirar tanto al pasado como al futuro y, por tanto, no puede contentarse con reconstruir más o menos fielmente lo que se le dá, sino que debe esforzarse por construir aquello que no se da, pero debiera darse; no los hechos sino los por hacer” (Martín-Baró, 1998, pág. 333).

- ◇ Despolitización y ausencia de un compromiso ético-político. Los fantasmas de “lo político” generan cotidianamente sonrojos, trémulas respiraciones, higiénicas prácticas o descalificadores lenguajes en los contextos académicos, en lo que bajo la tradición de la construcción del conocimiento y la defensa de la ciencia persisten en invisibilizar la intencionalidad política de las acciones de la Ciencia. Este acto despolitizador, de apariencia neutral de la ciencia

psicológica y de aparente ingenuidad es un acto político, es una postura cómplice y cómoda que sostiene el statu quo y no lo cuestiona. Esta práctica recurrente en los grupos académicos de los programas de psicología, no solo latinoamericanos, expresan una ausencia de compromiso con la transformación de la realidad; se produce conocimiento para describir o explicar la realidad no para transformarla. Por el contrario, asumir la condición política de la psicología implica asumir su realidad histórica particular y su compromiso ético y político con la transformación social, su compromiso- acción (Fals-Borda, 2012). Esta condición política y del compromiso acción la podemos ver reflejada en las prácticas de los programas a partir de los siguientes aspectos: 1. La elección de los científicos de los temas a investigar 2. En las posibilidades de creación y originalidad que se establecen con su decisión 3. En la determinación de aquellos grupos claves que merecen ser tomados en cuenta por la ciencia (Fals-Borda, 2012); 4. En las transformaciones realizadas a partir de estas investigaciones y acciones de proyección social.

Una reforma curricular, o mejor la construcción de un currículo que pretenda desarrollar procesos de formación y enseñanza no puede estar ajeno a estas realidades o priorizar una en lugar de la otra, o asumir una posición de inocencia, obediencia o aparente descuido para argüir su desconocimiento. Porque la construcción de una propuesta de formación tiene una posición política, que depende de la posición política de los individuos que la construyen, de sus condiciones de género, clase, etnia y de la región donde han construido sus historias, si se encuentran cerca de los centros de poder o se encuentran distanciados. Esta descripción realizada del programa de psicología de la Surcolombiana, de 17 programas de psicología de Latinoamérica y de las realidades psicosociales, políticas económicas, culturales, de la ciencia y de la disciplina, están dadas desde una postura política. Una postura política que trata de denunciar no la irrelevancia de la psicología “sino de a quien ha servido y para qué”. (Dobles, 2009, pág. 577). Y por lo tanto para qué y para quien(es) seguiremos formando y enseñando psicología.

En este sentido, las realidades descritas evidencian un orden establecido, una tradición impuesta que se considera como invulnerable, una certidumbre que se garantiza como el único presente probable. Ante esta tradición del orden del discurso y la práctica de lo psicológico se justifica en este momento histórico y frente a las realidades económicas, políticas, sociales y culturales anteriormente descritas, una subversión* de la psicología, otra versión de pensar (epistemologías) hacer (metodologías) decir y sentir (Praxis) la psicología, una psicología histórica, política, crítica, descolonizadora, sentipensante, una psicología subversiva, insurgente** que se levanta contra las formas de autoridad, dominación, conformidad y obediencia que históricamente ha defendido y reproducido, una psicología comprometida con la construcción de un nuevo proyecto político de país, una psicología comprometida ética y políticamente con los sueños, las esperanzas y las realidades de los históricamente excluidos, no una psicología “relevante socialmente” sino una psicología que orienta todo su potencia e influjo a atender prioritariamente o preferencialmente los intereses de los grupos invisibilizados, dominados (Martín-Baró, 1998) a convertirse en una ciencia con conciencia, una ciencia comprometida con la transformación.

Por tal razón, frente a las preguntas iniciales y las realidades descritas propongo que la revisión y construcción de nuestros planes de estudio se fundamente a partir de los siguientes principios: Transformación social, transformación disciplinar y transformación de la ciencia.

- ◇ Transformación social. En el sentido de contribuir a la construcción de otra región, otro país y otro continente posible a partir del trabajo desde las realidades históricas y particulares de las comunidades en las que estamos.
- ◇ Transformación Científica. Promover e Instalar un debate constante crítico y abierto del lugar y rol de la universidad y de las Ciencias Sociales como productora de conocimientos y sobre su postura

* Se entiende subversión en este texto a partir de la definición realizada por Fals Borda (2012): “La subversión se define como aquella condición o situación que refleja las incongruencias internas de un orden social descubiertas por miembros de este en un periodo histórico de terminado, a la luz de nuevas metas (Utopía) que una sociedad quiere alcanzar”(pág. 51)

** El término insurgente según la RAE se define como “Levantamiento contra la autoridad”

epistémica, metodológica, praxeológica y ético política frente a las realidades en las que se sitúa.

- ◊ **Trasformación disciplinar.** Se trata de generar procesos de construcción de la psicología en diálogo abierto con otras disciplinas, los saberes populares y ancestrales que posibilite la construcción de saberes que aporten a la transformación de las realidades regionales y nacionales.

Frente a esto, y desde las posturas de las pedagogías críticas que orientan los Lineamientos pedagógicos de la Universidad Surcolombiana considero importante que sumado a lo anterior, el currículo se asuma desde su multidimensión de Género, de Saberes, Política, Erótica, Ética, un currículo que se construya de la transición de las teorías críticas y postcríticas:

TEORÍAS TRADICIONALES	TEORÍAS CRÍTICAS	TEORÍAS POSCRÍTICAS
Enseñanza Aprendizaje Evaluación Metodología Didáctica Organización Planeamiento Eficiencia Objetivos	Ideología Reproducción cultural y social Poder Clase social Capitalismo Relaciones sociales de producción Concientización Emancipación y Liberación Currículo oculto Resistencia	Identidad, alteridad y diferencia Subjetividad(es) Significación y discurso Saber-poder Representación Cultura Género raza, etnia, sexualidad Multiculturalidad

(Tadeu de Silva, 1999, pág. 7)

Este currículo requiere transitar de lo discursivo a la elaboración de la práctica “en el campo de los encuentros casuales y se concreta en los encuentros con cuerpos que concuerdan con nuestra naturaleza, que aumentan nuestro poder: encuentros que generan pasiones alegres” (Hardt, 2004, pág. 22). Pasiones alegres que en tiempos de oscuridad (Giroux, 2013) se convierten en la posibilidad de subversión, de apasionar-afectar-soñar una SUR-Versión de la psicología.

Por todo lo expuesto, concreto que esta posibilidad de SUR-versión se desarrolle a partir de la Investigación Acción Participante, un Currículo basado en la pregunta, en la indagación constante, en ciclos rizomáticos de formación, basado en las realidades del SUR y orientado a la transformación.

Es así, que “La necesidad de modificar y replantear el proceso formativo implica a) Un cambio en los principios organizativos del conocimiento (transformación de sus límites), b) Un cambio en el papel o rol de los agentes pedagógicos (transformación de sus límites) y, c) Un cambio en la modalidad de prácticas pedagógicas que realizan dichos agentes (transformación de los contextos de interacción)[...]Por lo anterior, un cambio en la organización y estructuración de los procesos curriculares de la Universidad Surcolombiana presupone la formación profesional como la síntesis creativa entre un campo de problemas con un campo de conocimientos” (López Jiménez & Puentes de Velásquez, 2011, págs. 108-109).

Por ello y a partir de la propuesta de López Jiménez & Puentes de Velásquez (2011), de la Resolución 3461 de 2003 y de lo argumentado en este texto propongo que la organización de una Sur-versión del plan de estudios se realice a partir de tres ciclos (Rizomas), tres ejes transversales: Etnias, Géneros (Despatriarcalización) y descolonización y 6 campos temático-problémicos de formación.

Ciclos de Enseñanza y Formación (Rizomas)

Ciclo Encontrando Nuestra Historia, ¿desde dónde hablamos?

Este ciclo responde a la pregunta desde que fundamentos epistémicos hablamos (Saberes personales, saberes propios y saberes psicológicos) los cuales deben ser debatidos y elegidos con la comunidad

académica del programa y situados en las realidades glolocalizadas (Harcourt & Escobar, 2007)) del Sur de Colombia

Ciclo Re-encantar la realidad para transformarla: La pregunta ¿desde qué propuestas (Cómo) metodológicas se transforman las realidades en que está situado el programa? Será el eje orientador para construir colectivamente con la comunidad académica los saberes y experiencias de transformación de la realidad desde la psicología y las ciencias sociales.

Ciclo definiendo el Proyecto Histórico Vital: Este ciclo trata de posibilitar que los/as estudiantes a partir de los saberes compartidos durante su proceso de formación y enseñanza en el programa definan su proyecto histórico vital personal y colectivo, a través de la pregunta ¿Cuál será la praxis ético-política que guiará mi historia vital y colectiva? que permita a partir de las modalidades de grado, prácticas profesionales y ciclos propedéuticos de formación postgradual delinear su praxis como psicólogo.

Campos de Enseñanza y Formación

Campo Disciplinar: El campo disciplinar será definido de manera participativa con la comunidad académica del programa a la luz de las realidades psicosociales en las que se encuentra situado el programa.

Campo Conocimientos Específicos: Los conocimientos específicos de la psicología son múltiples, por ello es importante que su definición se discuta desde las realidades y demandas contextuales del programa.

Campo Articulación de Saberes (Inter, Multi y transdisciplinariedad): Este campo será la articulación con los cursos ofrecidos por las facultades de la Universidad, sumado a número de créditos de pasantía en algún proceso social regional, nacional o latinoamericano. Así mismo tendrá un número de créditos de cursos de las Maestrías de la Universidad a la que pertenece.

Campo (Socio Humanístico) Lúdico-Erótico-Político: En este campo se propone desarrollar el proceso de autoreconocimiento personal y de potencias de transformación de la realidad.

Campo de Prácticas: Este campo se propone como espacio para el desarrollo praxeológico de la psicología. Por ende propongo se organice en

dos semestres y se articule con los Grupos de investigación en acciones destinadas a la proyección social transformadora del programa. Es decir, cada Grupo de Investigación propondrá 5 énfasis problémicos de acuerdo a su producción y con la intención de desarrollarlo en acciones transformadoras a la realidad en articulación con diferentes organizaciones, comunidades o empresas según sea pertinente con el o los proyectos elaborados por cada grupo. Estos énfasis problémicos están acompañados por dos seminarios de Práctica, uno en cada semestre, a cargo de los grupos en donde se profundizará los elementos epistémicos, metodológicos y praxeológicos de los proyectos de práctica.

Campo de formación metodológica en Investigación Social: La investigación de la realidad para transformarla es fundamental en el proceso de formación del psicólogo, por ello la Investigación Acción Participante se convierte en el eje orientador.

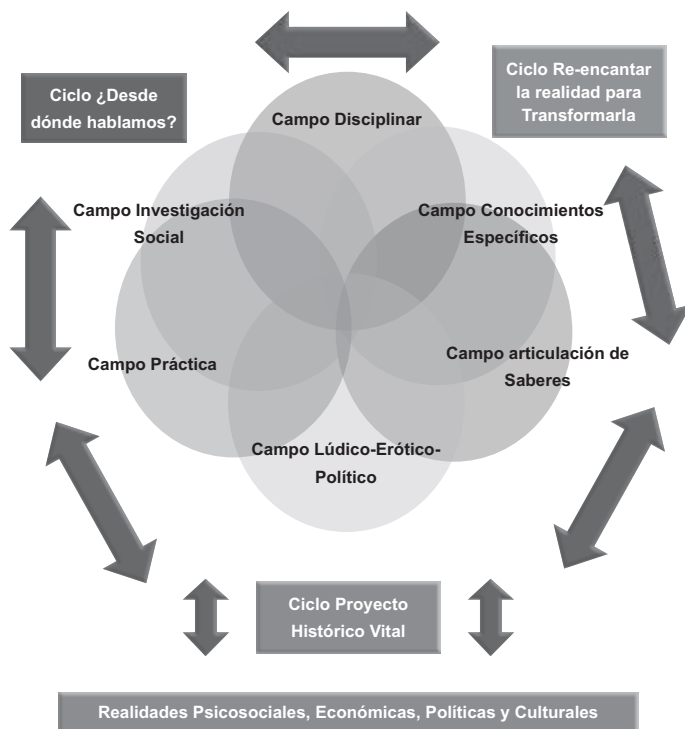


Gráfico 1. Propuesta Curricular para la Sur-versión de la formación y Enseñanza de la Psicología

Las formas, sueños, palabras, contenidos, emociones y afectos con los cuales se inventen, sur-vierten estos rizomas hechos campos, hechos ciclos, hechos preguntas, dependerá tan solo de cada comunidad académica y política, de cada Universidad latinoamericana, de la Investigación-Acción-Participación realizadas en cada uno de sus territorios.

Estas palabras, inquietudes y propuestas tiene tan solo, la clara y humilde intencionalidad de provocar, de movernos del lugar de las cómodas certidumbres que nos dejan las tradiciones, es una provocación para dialogar desde nuestros saberes con las poesías, sueños y amores de lxs campesinxs, mujeres, comunidades étnicas, niñxs, jóvenes condenados a cien años de soledad para inventarnos otra manera de Bien-estar, Bien-Vivir en nuestras territorios, de Sur-vertir nuestra piel, de caminar nuestros sueños hacia otro mundo posible donde los sueños de esta estirpe macondiana pueda re-existir, es una provocación para encontrar nuestras pasiones.

Seguimos conversando...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, R. (1988). Psicología, pobreza y subdesarrollo. Lima : Consejo Nacional de Ciencia y tecnología.

Bordieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En P. Bordieu, Sociología y Cultura (págs. 135-141). Mexico: Conaculta.

Canguilhem, G. (1957). Qué es la Psicología? Obtenido de El Seminario: www.elseminario.com.ar

Dobles, I. (2009). La reconstrucción de un pensamiento y una praxis crítica en la psicología Latinoamericana. Realidad, 577-588.

Dominguez, G., & Lara, A. (2014). Emociones y Ciencias Sociales en el S XX: La precuela del giro Afectivo. Athenea Digital, 263-288.

Fals-Borda, O. (2012). Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda Antología. Buenos Aires: El colectivo.

Foucault, M. (1994). La Psicología de 1850 a 1950. En M. Foucault, Dits et écrits (págs. 120-137). Paris: Gallimard.

Giroux, H. (2013). la pedagogía crítica en Tiempos oscuros. Praxis educativa, 13-26.

Gonzalez-Rey, F. (2009). La psicología en América Latina: algunos moemntos críticos para su desarrollo. Psicología para América Latina.

Harcourt, W., & Escobar, A. (2007). Mujeres y políticas del lugar. México: Programa Universitario de Estudios de Género UNAM.

Hardt, M. (2004). Deleuze. Un aprendizaje filosófico. Buenos Aires: Paidós.

Lane, S. (1986). O que es Psicología social? Sao Pablo: Brasiliens.

Lopez Jiménez, N., & Puentes de Velasquez, A. (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: Integración e Interdisciplinariedad. Entornos, 103-122.

Maffesoli, M. (2012). Homo Eroticus. Paris: CNRS.

Martín-Baró, I. (1998). Psicología de la Liberación. Madrid: Trotta.

Martínez Posada, J. E. (2010). La Universidad productora de productores: Entre biopolítica y subjetividad. Bogotá: Universidad de La Salle.

OCDE/USAID. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo.

Parker, I. (2010). La psicología como ideología. Contra la disciplina. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Parker, I. (2010). La Psicología como Ideología. Contra la disciplina. Madrid: Los libros de la catarata.

Penna, F., De Andrea, N., & Ballari, B. (2008). La formación en psicología desde la políticas del Mercosur. Revista Electrónica de Psicología política, 1-5.

Peña, T. (2007). La formación del psicólogo a nivel de pregrado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Rose, N. (1997). *Inventing our Selves*. Cambridge: University Press.

Sanchez, J. A. (2003). La formación del psicólogo en una perspectiva internacional. Una breve selección documental comparada. Bogotá: ASCOFAPSI.

Sousa Santos, B. (2012). Introducción: Epistemologías del Sur. Obtenido de Boaventura de Sousa Santos: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

Tadeu de Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una Introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Autentica Editorial.

Vezzetti, H. (1997). Las psicologías de Fin de siglo a la luz de su historia. 6 Reunión Nacioanal de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Buenos Aires.

Vezzetti, H. (2014). El seminario. Obtenido de Historias de la Psicología: www.elseminario.com.ar

Vezzetti, H. (s.f.). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. Obtenido de www.elseminario.com.ar: www.elseminario.com.ar

Wallerstein, I. (1995). Abrir Las ciencias Sociales. Obtenido de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/Wallerstein.pdf>.

La Formación de Psicólogos en América Latina.

ALGUNAS IDEAS PARA DEBATIR EN LAS INSTITUCIONES DE GESTIÓN PÚBLICA A INICIOS DEL SIGLO XXI*

HORACIO R. MALDONADO

*Universidad Nacional de Córdoba
ARGENTINA*

* Trabajo presentado en el 1º Encuentro de Unidades Académicas de Psicología de Gestión Pública en Argentina y Uruguay. La formación en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo, 1 y 2 de marzo de 2012.

Este Foro organizado por **AUAPSI** en Montevideo, constituye una excelente oportunidad para poner a consideración algunas ideas en relación a la formación de psicólogos en esta región del planeta.

Entendemos que la formación constituye un **problema complejo** que dista en mucho de conformar un mero asunto académico. Para pensar dicha formación quizás resulte fértil situar el problema en ciertas coordenadas; en el título de la exposición se detectan dos imprescindibles, **formar dónde** y **formar cuándo**. Más allá de estas coordenadas espacio temporales, se requieren otras dimensiones igualmente básicas: utilizaremos al menos tres de ellas: **políticas, científicas y educativas**.

Queremos iniciar contextualizando el tema que nos ocupa a fin de menguar ciertos riesgos de simplificación. Tenemos 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 (1) 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”* (2).

En función de lo expresado, avanzaremos exponiendo varias ideas que nos servirán para analizar con mejor precisión el tema que nos convoca en este Foro.

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 hace a programas educativos y de formación de recursos humanos en distintas disciplinas y áreas de conocimiento.

La formación de psicólogos debería estar consustanciada con esta realidad emergente y acentuar 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. Los psicólogos de esta zona del mundo, los psicólogos latinos como preferen nombrarnos en el norte, deberían sentirse orgullosos de formarse, aprender, investigar, enseñar, asistir y acreditar en esta región, al igual que lo hacen cuando se capacitan en otras regiones como por ejemplo EEUU o Europa.

En función de esos objetivos y metas nos toca trabajar sostenida, progresiva y competentemente en el futuro inmediato y mediano. También conjeturamos que no está lejano el día en que organizaciones como AUAPSI 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 psíquica en esa geografía que comienza al sur del río Bravo y culmina en Ushuaia.

Sobre lo que nos evoca el siglo XXI

En el apartado anterior bosquejábamos asuntos que hacen al espacio geográfico en que tiene lugar la formación de psicólogos. Haremos ahora breves referencias en lo inherente al tiempo en que la formación tiene lugar.

El pasaje del siglo XX al siglo XXI trasciende el mero dato cronológico y puede interpretarse como un periodo de conjunción/disjunción de órdenes culturales disímiles. Si bien sabemos que

éstos convivirán en pugna un lapso indeterminado, 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 denominan modernidad) y el surgimiento de un opaco e incierto neo 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 de un 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 globaliza aceleradamente la economía, sus costumbres y estilos culturales; sus prácticas políticas, científicas y educativas, 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 la forma de concebir la educación superior

Reflexionar sobre la formación de psicólogos nos obliga, en varios sentidos, a debatir acerca de la educación superior y a la manera de concebirla. Este debate tiene múltiples flancos y excede largamente los análisis que tienen lugar en la República Argentina y en la República Oriental del Uruguay. 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 claridad 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; 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 la configuración de los sistemas de acreditación para valorar recursos humanos o las incumbencias y remuneraciones económicas de los psicólogos.

Afortunadamente AUAPSI tiene un posicionamiento claro al respecto y ha optado por trabajar en pos de la formación de psicólogos en ámbitos de gestión pública. Esta decisión debe regir en todas y cada una de las orientaciones que pueda producir en relación a esa actividad.

Sobre dos paradigmas educativos

El sistema educativo planetario 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, especialmente durante todo el siglo XX cuando comenzó su paulatina democratización, en la más

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

Al promediar el siglo pasado surge incipientemente una tecnología comunicacional de insospechada gravitación. La televisión, descartando el soporte papel y apelando a reglas muy distintas que las que rigen en la academia, comienza a ejercer su función de transmisor cultural. Lo hace inicialmente 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 activamente en la construcción de sus identidades.

Jorge Luis Borges, uno de los escritores que generan 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 20 años una competencia colosal. Los ordenadores, herramientas maestras para ingresar a ese otro mundo de este mundo que es el ciberespacio, van conquistando partidarios y adictos de manera abrumadora, independientemente 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 (4) 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 del aprendizaje. 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 crucial para analizar la formación de los psicólogos, no ha sido suficientemente apreciado como objeto de investigación; solo desde hace poco tiempo la universidad ha comenzado a investigarse a sí misma y ello resulta promisorio.

En los albores de este nuevo siglo, parece altamente 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 orientación nos parece innegociable a la hora deliberar acerca de la formación de profesionales de la psicología.

En segundo lugar, si efectivamente 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 planes flexibles y orientados a lograr un perfil generalista, indefectiblemente cabe alentar y construir laboriosos consensos entre las partes comprometidas.

En tercer lugar, no solamente el dirimir la estructura curricular trae aparejado numerosas argumentaciones y polémicas en torno a los procesos de formación superior. Las disputas metodológicas, técnicas y procedimentales suscitan severas querellas y producen malestares institucionales que impactan negativamente en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Asimismo, las escasas 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 solo recientemente 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 efectivamente la calidad de la formación que brindamos a los estudiantes de psicología.

El diseño de los espacios para aprender (físicos y virtuales) deberán ser resignificados en este tramo histórico, al igual que los tiempos destinados a esa actividad. En una investigación que llevamos a cabo durante el 2011, (5) advertimos que los estudiantes avanzados de la carrera de psicología postulaban 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, comprobamos en los últimos años, 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 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. Actualmente, en tiempo de redes sociales, las interacciones alumno-alumno asumen un rol protagónico en eso de acceder a aprendizajes significativos.

Finalmente, 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.

En particular si compartimos la visión que Edgar Morin 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 que producirían y consumirían”*. 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 sentido 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”* (3). 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 simultáneamente 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 clave para mejorar la formación de los psicólogos, se requiere actualizar al

personal administrativo y al personal de apoyo, al igual que aquellos que desempeñan funciones de conducción.

El personal académico deberá optimizar su idoneidad para enseñar y esto tiene una relación muy estrecha con los sistemas de evaluación y acreditación de los profesores. No parece 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. Parece adecuado que el profesor pueda exhibir 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 naturaleza económica y política.

La formación de los enseñantes no debería correr solamente por su cuenta e iniciativa; si bien esta alternativa resulta altamente meritoria y estimable, las unidades académicas deberían interpretarla 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 y sistemáticos destinados a los profesores de distintas procedencias. Luego, 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 acerca de las competencias y aptitudes en materia de evaluaciones; c) información exhaustiva sobre las aplicaciones científicas y tecnológicas inherentes a la psicología; d) actualizaciones relativas a las innovaciones en el campo de la enseñanza, incluyendo las 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 posgrado, 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 antes 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) también podría instruirse en el desarrollo de habilidades para la gestión de proyectos de cooperación bilateral y/o multinacionales.

Estamos seguros de que la calificación de los profesores aportará de forma contundente a la calidad de la formación de los psicólogos. No obstante, deseamos puntualizar que la cantidad de profesores disponibles para hacerlo tiene 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 foro u otros próximos se sentara posición explícita 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 sobre 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 caemos en la cuenta que se trata de una mera ilusión. En ellas leemos que la psicología, en eso de aportar 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”*. Seguramente en un próximo foro, que sin dudas tendrá lugar en alguna ciudad de nuestra América, encontraremos la ocasión de complejizar este tema complejo que es la formación en psicología.

REFERENCIAS DE NOTAS

(1) *Citado por Morin, Edgar, en: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO, 1999. París. Francia.

(2) **Morin, Edgar** (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Capítulo 1. Página 15. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

(3) **Morin, Edgar** (2001) Op. Cit. Página 23-24.

(4) **Papert, Seymour** (1995) *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores.* Página 11. Ed. Paidós. España.

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

(6) **Morin, Edgar** (2001) Op. Cit. Página 44.

BIBLIOGRAFÍA

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

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

Morin, Edgar (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

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

A Formação em Psicologia no Brasil

EM BUSCA DE NOVOS OLHARES

ÂNGELA SOLIGO*

*Asociación Brasileña de Enseñanza
de Psicología – ABEP*

*Universidad Estatal de Campinas -UNICAMP-
BRASIL*

* angelasoligo@gmail.com

A Psicologia no Brasil foi reconhecida como profissão em 27 de agosto de 1962, por meio do decreto 4.019/62, do então presidente João Goulart.

Tendo ingressado no país como campo de conhecimento ligado à Filosofia, à Medicina e à Educação, a Psicologia já havia na época consolidado contribuições relativas aos padrões de normalidade – desvio, bem como às medidas psicométricas e sua aplicação na escola e nas organizações.

Em consonância com o pensamento dominante da época, a Psicologia trazia a marca da perspectiva individualizante cunhada na modernidade, a crença na neutralidade da ciência, na existência de padrões universais, a-históricos, a partir dos quais se poderia compreender o conjunto da humanidade, isenta da cultura e das condições sociais concretas (ANTUNES, 2012).

Os currículos de Psicologia seriam marcados por essa perspectiva. Embora as orientações legais, chamadas à época de currículo mínimo, prevejam a formação e atuação em três grandes áreas – clínica, escolar, industrial, é na perspectiva clínica que a grande maioria dos cursos organizou seus desenhos curriculares, dando ênfase à avaliação psicológica, ao psicodiagnóstico e às psicoterapias.

As demais áreas, mesmo presentes nos currículos, tiveram então menos espaço e adesão de professores e estudantes e algumas delas, como a Psicologia Escolar, ficaram por muito tempo marcadas pelo viés clínico-patologizante (BOARINI, 2007).

É a partir dos anos 70, quando perspectivas críticas no campo das Ciências Humanas e Sociais começam a afetar o pensamento psicológico no Brasil, quando a Psicologia Social crítica europeia e a Psicologia Escolar como pensar/agir que se liberta da clínica ocupam os espaços acadêmicos, que novos olhares para a subjetividade e para a própria Psicologia vão surgindo no campo da formação e da atuação.

Os anos 80, que trazem o processo de redemocratização do país, após mais de 20 anos de ditadura militar, vêm surgir também um efervescente debate no interior da área sobre concepções de homem, sobre a relação subjetividade, cultura e sociedade, sobre o papel da Psicologia.

Algumas publicações expressam elementos importantes dessa

efervescência. O livro de **Hilton Japiassu** (1975), sobre o mito da neutralidade científica, a publicação organizada por **Sílvia Lane** e **Wanderley Codo** (1986) - *Psicologia Social: o homem em movimento*, os livros de **Maria Helena Patto**: *Introdução à Psicologia escolar* (1981) e *Psicologia e ideologia* (1984), o texto de **Alfredo Moffat**, *Psicoterapia do oprimido* (1981), são referências que marcaram esse período de crise da Psicologia – crise que instaura novas possibilidades, novas ideias e novas práticas em Psicologia.

É emblemático o artigo de **Pessoti** de 1987, denominado *Psicologia e Política*, que indaga sobre o papel social da Psicologia e sua relação com as estruturas de poder. Afirma o autor que o poder não serve à ciência nem se orienta por ela; apenas utiliza-se do que lhe convém. Caberia à ciência, e nesse particular à ciência psicológica, colocar-se a serviço do contra-poder, a serviço da humanidade, dos povos.

Fruto de intensos debates nos anos 90, a publicação de **Ana Bock** – *Psicologia e o compromisso social* (2003) coloca em evidência a necessidade de construção de uma Psicologia implicada na realidade social, que se oriente pelos dilemas de sua gente e se comprometa com as transformações sociais que visem à igualdade e à construção do bem comum.

Esse conjunto de reflexões paulatinamente se insere no campo da formação, por meio de seus docentes e pesquisadores, e encontra fértil terreno em uma juventude motivada pelo desejo de liberdade, de justiça, pelos movimentos de redemocratização do país.

Porém, marca das contradições que caracterizam as sociedades capitalistas, esse modo de pensar irá conviver com um modelo de profissão liberal, cunhado na perspectiva clínica, que faz eco a uma imagem social de Psicologia voltada para o sujeito individual e a cura de seus males psicológicos, de suas inadequações.

A formação em Psicologia no Brasil carrega, portanto, cristalizações e avanços. A Psicologia industrial foi sendo superada por uma Psicologia das Organizações e, posteriormente, Psicologia do Trabalho. A Psicologia Escolar/Educacional desenvolve-se como campo de atuação e pesquisa autônomo, que se liberta das amarras do modelo clínico-patologizante. Novas áreas surgem e se desenvolvem, como a Psicologia Comunitária, Jurídica, dos Esportes. Esses avanços conviverão com o modelo clínico,

com os currículos voltados predominantemente à formação clínica em uma perspectiva individual, com a pouca valorização no currículo das áreas escolar e social/comunitária.

Há que se destacar que, formados por uma educação básica que prioriza o desenvolvimento individual e despreza o coletivo, que sustenta o discurso e ideário meritocrático, característico do sistema educativo brasileiro, os estudantes ingressam nos cursos de Psicologia interessados na perspectiva clínica e na obtenção de um diploma que os torne profissionais liberais.

Representações sociais e currículo vão alimentar-se continuamente, tornando os avanços lentos e os caminhos da mudança tortuosos.

É desse modo que o chamado currículo mínimo de Psicologia seguiu sem alterações profundas até 2004. No início dos anos 2000, por iniciativa do Ministério da Educação, todos os cursos de graduação do país tiveram de passar por revisões e reformulações, a partir do estabelecimento de novas orientações para o ensino superior, que se traduziriam em diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

A discussão das diretrizes para os cursos de Psicologia foi um longo processo, que envolveu a participação de professores, instituições, Conselho Federal de Psicologia, associações da categoria e grupos de referência no campo da pesquisa e atuação, que culminou nas diretrizes curriculares aprovadas em 2004.

Esses debates trouxeram à tona as contradições e modos de entender o campo psi, em que duas tendências ficaram distintamente marcadas: a da formação generalista, integral, em que se evidenciava a presença da Psicologia em distintos campos de trabalho e ação humanos, ou a formação do especialista, em que distintos percursos de formação especializada formariam diferentes perfis de psicólogos. Revelava-se também o embate entre relevância social e excelência acadêmica. A dinâmica e dialética das discussões, consensos e discensos produziu um texto de diretrizes que tenta conciliar essas duas tendências, com a criação das ênfases curriculares, que retratariam conhecimentos produzidos pelos pesquisadores de cada instituição, seus saberes, suas especialidades, bem como as demandas regionais – a especialidade dentro da generalidade (YAMAMOTTO, 2012).

As diretrizes curriculares de Psicologia trouxeram como avanço a

perspectiva de formação integral, em que a pesquisa aparece como eixo da formação, bem como a inserção da Psicologia no campo das políticas públicas, em especial as políticas de saúde. Com a proposição das ênfases curriculares, que definem opções de estudo e estágio em distintas áreas, cria-se a possibilidade de abertura ao trabalho em áreas emergentes ou menos desenvolvidas, como a Psicologia Comunitária, dos Esportes e outras, e também ao atendimento a demandas regionais, como o trabalho com os povos tradicionais – indígenas, quilombolas, a populações de rua, de ocupações, e outros.

A realidade dos currículos, no entanto, deixa evidentes as cristalizações. Embora os projetos pedagógicos, em sua quase totalidade, mencionem o compromisso social, a organização curricular dos cursos segue centrada na formação clínica, com ênfase na racionalidade prática, nas técnicas psicoterápicas e na avaliação psicológica, deixando pouco espaço para o desenvolvimento de saberes relativos aos demais campos de atuação ou para perspectivas mais integradoras (BERNARDES, 2012).

Um levantamento realizado em 2006 pela ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, coordenado pela professora Dra. **Roberta Azzi**, apontava que, do conjunto das ênfases propostas pelos cursos de Psicologia, a maioria centrava-se na formação clínica e/ou para o campo da saúde. Mostrava também que o campo da educação havia sido drasticamente reduzido da formação em Psicologia (www.abepsi.org.br).

Outra consequência das diretrizes foi a retirada da dimensão formação de professores dos currículos de Psicologia. Essa dimensão, que acompanhou os percursos de formação desde a criação da profissão, tornou-se opcional a partir de 2004 e acabou por ser expressivamente reduzida nos projetos pedagógicos, o que traria consequências danosas para o ensino de Psicologia no nível médio – previsto em alguns sistemas educativos e que ocorre nos cursos técnicos de nível médio (Soligo, 2010).

Essa distorsão acabou sendo corrigida pelas diretrizes de 2011, que mantêm o texto de 2004 inalterado em sua quase totalidade, apenas modificando os itens que tratam da obrigatoriedade da oferta da licenciatura, que no Brasil refere-se à formação de professores.

Um outro aspecto que se destaca nos currículos de Psicologia refere-se ao pouco espaço para os conteúdos de natureza filosófica, sociológica e

antropológica, o que acaba por legitimar uma concepção de homem sem história, sem rosto e isolado da sociedade e da cultura. Esse fenômeno revela não somente a permanência de uma visão de homem marcada pelo pensamento moderno que cunhou o perfil de psicologia historicamente produzido desde seu surgimento, como também a baixa integração entre a formação e o conhecimento produzido pela pesquisa psicológica e pelo trabalho dos psicólogos em seus distintos campos.

A Psicologia como a produzimos e reproduzimos nos cursos de graduação não tem sexo e gênero – é heteronormativa. É branca e daltônica – não enxerga as desigualdades provenientes do racismo, engole e vomita a ideologia da democracia racial. A realidade social e seus atores concretos parecem obstáculos ao desenvolvimento de teorias que se construíram fora de nossas realidades, tomadas como verdades absolutas e não como pontos de referência para novos saberes.

Para pensar o presente e o futuro

O quadro que se apresentou neste recorte histórico não se constitui em barreira, mas em desafio. É a partir dele, e de nossa realidade concreta, que devemos encontrar os fios que tecerão essa Psicologia do compromisso anunciada desde os anos 80.

Para isso, é preciso entender quais são os desafios de nosso mundo contemporâneo e de nosso país, e quais são as lacunas insustentáveis em nossa formação.

Vivemos nesse momento em um mundo de hostilidade e violência globalizada. A cena que invadiu as mídias e redes sociais neste início de mês de setembro de 2015, em que uma cinegrafista húngara agride fisicamente refugiados sírios – vítimas de uma guerra cruel e insana, é emblemática de nossos tempos. A partir das reflexões de **Caniato (2009)**, observo que nos tornamos inimigos e predadores de nossos iguais, somos indivíduos-ilhas persecutórios, prontos a agredir e aniquilar aos que consideramos nossos competidores, nossos êmulos nessa luta não por sobrevivência, mas por garantia de direitos/privilégios que julgamos ser somente nossos.

A cultura brasileira partilha desses modos de pensar/agir. Embora sejamos considerados um exemplo de democracia racial para o resto do

mundo, o que vemos na atualidade está longe de ser democratizante justo e igualitário (BONILHA e SOLIGO, 2015).

Ondas de conservadorismo invadem as ruas e as redes sociais, manifestações racistas e homofóbicas expressam-se impunemente.

Pensando a partir de **Heller** (2008) e **Ghiraldello** (2005), percebemos que diante da mera ameaça de perda de privilégios, da perda da representação de si como ser acima dos demais, como sujeito de privilégios, o sujeito alienado no pensamento neo-liberal encontra no preconceito e na violência os recursos para barrar o crescimento e acesso à equidade daqueles a quem nomeia diferentes e considera inferiores.

Cresce a violência contra mulheres, jovens negros, populações de rua e indígenas - esses vêm sendo selvagemmente assassinados por proprietários das terras que lhes foram usurpadas.

No meio universitário, no mesmo momento em que se ampliam as políticas de democratização da universidade, como adoção de sistema de cotas sociais e raciais em universidades públicas e linhas de financiamento para estudantes pobres, surgem discursos de teor preconceituoso entre docentes e discentes, recorrentemente relatam-se episódios de violência contra mulheres nos espaços acadêmicos, bem como casos de racismo.

É nesse caldo cultural e social, nesse contexto universitário, que estão sendo e serão formados os novos psicólogos. Que formação poderá favorecer não somente a qualidade técnica, mas também a qualidade ética e o compromisso social com a realidade que se apresenta e com a perspectiva anunciada por Pessoti nos anos 80 – a de uma Psicologia a favor de nossas gentes?

Não pretendo esgotar em um capítulo esse questionamento, mas algumas tarefas parecem urgentes.

É imprescindível pensarmos uma formação que supere a dimensão tecnicista, que tem logrado formar psicólogos meramente reprodutores de saberes prontos; que se liberte de uma visão monolítica e monocromática de homem.

É urgente a promoção da formação política nos cursos de Psicologia – que pressupõe conhecimento de nosso processo histórico, de nossas distintas realidades culturais e sociais, que compreenda e considere a dinâmica do racismo, do machismo e de uma sociedade fundada no patriarcalismo branco

e heteronormatizada. Uma Psicologia que se funde na diferença como princípio e na igualdade como valor.

É também fundamental que tratemos nossos referenciais teóricos como produções históricas, culturalmente circunscritas e que, se orientam nosso conhecimento e criaram as bases para o surgimento de nossa Psicologia como ciência, não podem ser tomadas como *a priori*s universais, mas como pontos de partida para novos e relevantes conhecimentos, que tomem nossa realidade como referência, e não como objeto de comparação social.

Precisamos, por fim, reconhecer-nos como América Latina, como sujeitos de realidades históricas e sociais semelhantes. Sujeitos psicólogos e pesquisadores que, irmãos em sua história, até hoje desconhecem seus saberes. Desevolver novas referências impõe a construção de uma Psicologia para os povos brasileiros e para a América Latina.

Pesquisa, atuação e ensino precisam, portanto, compor integralmente esse complexo quadro da formação em Psicologia, orientados pela ética, pela formação política e pelo compromisso com a realidade social. Esse é o nosso desafio.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Mitsuko A.M.** A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (Número Especial). 2012.
- BERNARDES, Jefferson S.** A formação em Psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (Número Especial). 2012.
- BOARINI, M.** Lúcia. A formação do psicólogo. *Psicologia em Estudo*, 22 (2). 2007.
- BOCK, Ana M.** Bahia (org.). *Psicologia e o Compromisso Social*. São Paulo: Cortez. 2003.
- BONILHA, Tamyris P.** e SOLIGO, Ângela. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (2). 2015.
- CANIATO, Angela M.P.** (org.). *Subjetividade e Violência*. Maringá: EDUEM. 2009.
- GHIRALDELLO, Antonio V.** Neoliberalismo: da crítica à crítica radical. Em Sônia C. Urt e Marly T. Morettini (org.), *A Psicologia e os Desafios da Prática Educativa*. Campo Grande: UFMS. 2005.
- HELLER, Agnes.** *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra. 2008.
- JAPIASSU, Hilton.** *O Mito da Neutralidade Científica*. Rio de Janeiro: Imago. 1975.
- LANE, Sílvia T.M.** e CODO, Wanderley (org.). *Psicologia Social: o Homem em Movimento*. São Paulo: Brasiliense. 1986.
- MOFFAT, Alfredo.** *Psicoterapia do Oprimido*. São Paulo: Cortez. 1981.
- PATTO, M. Helena S.** *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: TAQueiroz. 1981.
- PATTO, M. Helena S.** *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: TAQueiroz. 1984.
- PESSOTTI, Isaías.** Psicologia e Política. *Ciência e Cultura*, 39 (5/6). 1987.
- SOLIGO, Ângela.** Psicologia no Ensino Médio: reflexões em torno da formação. Em *Cadernos Temáticos CRP SP*. 2010.
- YAMAMOTTO, Oswaldo.** 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (Número Especial). 2012.

Formación en Psicología

**¿UN INSUMO PARA EL SISTEMA?
¿EN EL SISTEMA?
¿CONTRA EL SISTEMA?**

EDUARDO VIERA*

*Universidad de la República
URUGUAY*

* edujoviera@gmail.com

La educación como problema

Cuando se habla de Educación podemos encontrar discursos que refieren a manifestaciones de crisis que se presentan en este ámbito. Síntomas y diagnósticos que tratan de entender manifestaciones visibles de obstáculos a un desarrollo fluido de los procesos educativos. Se perciben ineficiencias y magros resultados en la tarea educativa que generan niveles de insatisfacción en los agentes directos y la sociedad toda que demanda respuestas pertinentes a las actuales necesidades. Modos habituales de enfrentar la problemática se manifiestan en plantear “*re-formas*” que mejoren resultados y, supuestamente, procesos.

La Educación, desde sus diversas propuestas programáticas y metodológicas, apostaba a una formación con nociones de tiempo y espacio que ya no son acordes a los ritmos y estilos de vida presentes. Lo “global”, “flexible”, “instantáneo” promueven nuevas perspectivas y actitudes que no conciben con prácticas educativas sostenidas en viejos preceptos tradicionales. Debemos pensar que no es lo mismo haberse formado con la *www*, el teléfono móvil, la TV cable, etc., que en otros tiempos donde se apostaba al “hombre nuevo”, a “la sociedad del progreso”, a la “victoria de la razón”, a épicas y monumentos que constituían los “grandes relatos” como plantea Lyotard (1987). Quizás un nuevo “gran relato” refiera a la multiplicación o explosión de la información que habría “democratizado” el manejo y uso de ella. Barr Trevor (1988) dice: “La respuesta más corta a la pregunta: *¿de quién es esta revolución de la información? Sería que se trata de una revolución para las marcas comerciales más importantes del mundo, es su revolución.*”

Hoy destaca lo transitorio, hoy se habla del hoy pues mañana ¿quién sabe? En muchos casos la Educación sigue proponiendo como oferta la instrumentación para los próximos “paraísos¹”: “Ustedes son el futuro”, “Si no estudian no tienen futuro”. Hace tiempo nos preguntamos si nuestro planeta tiene futuro; quizás el famoso fallo del milenio, por el cual se

¹ En una investigación realizada con estudiantes de ciclo básico liceal veíamos como el discurso sobre la justificación del esfuerzo hacia la promesa del futuro, era asumido y enunciado por ellos pero sin sentirlo efectivamente como propio, lo cual generaba un importante conflicto entre el discurso racional recibido por el mundo adulto y enunciado desde ellos y sus actitudes y deseos concretos frente a la tarea educativa. (Investigación realizada para la Inspección regional de Canelones con una muestra de cuatro instituciones educativas).

pusieron en vigencia miedos (¿las plagas del presente?) en cuanto que los sistemas se “enloquecieran” o se “cayeran”, represente los miedos que atraviesan nuestro tiempo en cuanto que este Sistema al que llamamos global, mundializado, enloquezca o se caiga.

Quiénes son los estudiantes con quienes nos encontramos en nuestra tarea educativa?

Se plantea que ellos muestran diversas dificultades:

“Los educandos no tienen comprensión lectora” - ¿Cómo han cambiado los estilos de comprensión?, ¿cuáles son los nuevos modelos discursivos que facilitan la tarea comprensiva? Los nuevos tiempos, con sus estéticas y lógicas, seguramente promueven otros modos y métodos de comprensión, reflexión. Metafóricamente hablando, tal vez la educación plantea escenas de pantalla fija que promueven la necesidad de “zapping” por parte de estudiantes acostumbrados a nuevas formas de recibir mensajes. Claramente esto no supone intentar una copia acrítica de los “estilos de moda”, sí, en cambio, tomar en cuenta los cambios generados para trabajar con ellos y desde ellos para no quedar en la impostura de acciones principistas que no toman en cuenta al otro de la relación pedagógica y sí a lo sabido y legitimado de nuestros propios procesos de aprendizaje.

“Los jóvenes no leen” - ¿Estarán instaurándose otros modelos de lectura (de la imagen, por fragmentos, hiper-textuales) que los docentes no logramos entender?

“Los actuales educandos son muy superficiales”- Aparecen otros gustos, estéticas, valoraciones, actitudes que contradicen y/o ponen en cuestión anteriores formas de ser y hacer. Dichas novedades generan niveles de incertidumbre importantes en la tarea educativa y en los marcos valóricos de los docentes. Ante esta situación una forma posible de reacción es la actitud contestataria, de desvalorización de lo nuevo, actuando como cultura dominante que no logra asumir derrotas y cambios. Ni apocalípticos ni integrados, tomando palabras de Umberto Eco (1968), sino facilitando la tarea conjunta de producir conocimiento.

“Lo que pasa es que ahora los alumnos no se concentran”- Posiblemente no logren concentrarse frente a una propuesta que no convoca

su atención ni su interés. ¿Cuáles son las propuestas didácticas que estamos utilizando y cuantas de ellas promueven efectivamente otro tipo de actitud, facilitadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje? Esto no significa que si utilizamos tecnología moderna o, permítasenos el término, *aparatología*, con ello ya hemos modificado prácticas tradicionales que convoquen una actitud diferente de los estudiantes.

Dice Finkielkraut (1990) “La batalla ha sido violenta, pero lo que hoy se denomina comunicación demuestra que el hemisferio no verbal ha acabado por vencer, el clip ha dominado a la conversación, la sociedad ha acabado por volverse adolescente” (p. 138).

Seguramente nuestras prácticas formativas están siendo demandadas y cuestionadas dentro de esta crisis general educativa. Hacernos cargo de la crisis como cambio, nos habilita y desafía a la elaboración de estrategias pedagógico-didácticas y a la propuesta de contenidos liberadores y co-productores de autonomía, que confronten con la inercia de un sistema-mundo naturalizado. Los y las psicólogas(os) tenemos mucho para decir y hacer en este terreno. Esto significa, tomar posición y promover prácticas educativas que se opongan dialécticamente con un cierto estado de cosas en lo social, lo cultural, lo político, que subsume al sujeto singular y colectivo, en la contemplación de la vida y no en vivirla. Supone una definición clara de los perfiles disciplinarios y profesionales a los que apuntamos con nuestra tarea y a los modos adecuados de realizarlos.

Iremos viendo algunos otros puntos que nos permitan ubicar temas y problemas de la educación en general, para culminar esta comunicación considerando desde nuestro posicionamiento a que psicólogo y que psicología apostamos.

Contextos para los nuevos textos educativos Uruguay dictadura y post dictadura

“Por favor ahora algo positivo pues esto genera mucha angustia”

Una frase dicha por una estudiante en uno de los tantos grupos con los que trabajamos en nuestra Facultad². Pensar, pensarnos, duele, apura temores que paralizan, nos mueve al silencio, a cierto sentimiento de

² Facultad de Psicología, Universidad de la República del Uruguay.

inevitabilidad que tal vez haga a una época y sus circunstancias. Desde esos espacios y esas reflexiones queremos trabajar la noción de liberación, a partir de nuestras prácticas y nuestras vivencias de la historia.

Nuestra tarea docente en la Universidad, implica el encuentro con estudiantes pertenecientes en su mayoría a generaciones nacidas entre las décadas del 70 y el 90. Muchos de nosotros, sus docentes, abrimos los ojos a la vida a principios de los 60. Algunas décadas, en una perspectiva histórica, parecería no ser un lapso tan significativo y, sin embargo, es tiempo suficiente para experimentar cambios fundamentales en lo personal y en el entorno social; sobre todo si tenemos en cuenta que en aquella década (60') se vivieron momentos históricos dramáticos y trascendentes para el destino de nuestro continente. La palabra "liberación" nos trae reminiscencias de aquella década del 60 y esa misma impresión de pasado nos hace pensar modos y formas en que el término es usado o no en estos tiempos. No intentaremos hacer un análisis político de las vicisitudes del uso del término a lo largo de la historia. Nos interesa cuestionarnos sobre las diferentes visiones del mundo y concepciones de cambio social, en nuestros pueblos, en nosotros y en los más jóvenes. Se trata de comprender mejor a estos últimos y de poner en juego nuestros propios lugares comunes, darles contenido a nuestros viejos discursos, no para *aggiornamientos* oportunistas, sino para recrear en el contexto actual aquellos ideales que nos movieron en el pasado.

Liberación en la década del 60, se vinculó por una parte con los Movimientos de Liberación Nacional que se gestaron en América Latina luego de la revolución cubana, expresándose en organizaciones armadas y/o movimientos de masa. Se sostenían discursos anti-imperialistas y nacionalistas. El espíritu predominante de la época, era de rebelión y esperanza. También en Europa, con un contenido menos concreto y más simbólico, eclosionaron movimientos que levantaron el estandarte de la liberación.

Para nosotros, en Uruguay, la década del 70 trajo terror, desconocimiento de las libertades y de los derechos humanos, arrasamiento de organizaciones sociales, políticas, sindicales, comienzo de la consolidación de un modelo económico neoliberal que significaría penurias y privaciones para amplios sectores de la población. En el plano de la

psicología universitaria, se cierra la licenciatura en la Universidad de la República y se abre, años después una, la Escuela Universitaria de Psicología. La característica común a la formación impartida allí—más allá de corrientes teóricas o calidades académicas- fue la perspectiva individualista, profesionalista, en la que el contexto socio-histórico era desconocido o minimizado. A aquellos que crecimos en esos años se nos llamó “la generación del silencio”. Pero era un silencio plagado de susurros, de corrientes subterráneas que transmitían la otra historia, la no oficial, de memoria viva traspasada de boca a boca. Versiones muchas veces teñidas de idealización, parcializadas, predominio de los relatos heroicos carentes de contradicciones. La historia de la lucha de nuestros pueblos adquirió por momentos dimensiones épicas, pero ese mito nos sostuvo en la dura época de la salida de la dictadura, en la que el movimiento estudiantil tuvo un papel fundamental:

<i>“Pese al tiempo del silencio no hay banderas perdidas marchamos por cogobierno, democracia y autonomía.</i>	<i>Nuestra casa destruida el pueblo levantara de esa pared solidaria somos un ladrillo más (1)</i>
--	--

Definitivamente, abrimos una brecha por donde escabullimos y frustrar las intenciones de quienes querían mantenernos en la ignorancia, la desesperanza, el descreimiento de todo emprendimiento colectivo. Dice un periódico de entonces:

...se da el fenómeno singularísimo de que las reivindicaciones estudiantiles son acompañadas por una conjunción única de sectores sociales y tendencias políticas y viceversa, produciendo un fenómeno de consenso social a niveles difícilmente alcanzados por el movimiento estudiantil del pasado...(2)

Este consenso social se traducía en un fuerte sentimiento colectivo de unión, el enemigo estaba claro. La solidaridad, la dignidad ante la injusticia, el heroísmo, eran valores ensalzados por todos los medios de expresión que la oposición tenía en ese momento.

¿Qué significaba “liberación” en esos años previos a la restauración democrática?

Significaba igualdad jurídica y política, liberación de los presos políticos, recuperación de las libertades civiles, y también, lucha contra el imperialismo y sus aliados locales.

Con el final de la dictadura y después de la primera euforia, comenzó a gestarse una visión más compleja de la realidad desde el punto de vista social. Asistimos a la reorganización de los movimientos sociales, la apertura de las cárceles, el retorno al país de los compatriotas que había expulsado el autoritarismo. Sindicalistas, políticos, músicos, escritores, intelectuales en general, se reencontraron con la población y con los movimientos semi-clandestinos de los años de oscuridad. Del blanco y negro, se pasó a una variada gama de grises, y poco a poco a otros muchos colores.

De algún modo la dictadura fue como una larga pausa de varios procesos sociales que venían desarrollándose. El mundo había seguido su camino sin esperarnos y de pronto irrumpió por las ventanas abiertas. Irrumpió también desde dentro, ya que una nueva generación nos venía “pisando los talones”, llamada en su momento “generación democracia” o “generación-rock” (3), jóvenes menores de 18 años hacia 1985 (primer año de gobierno democrático luego de la dictadura). Un alejamiento de las viejas propuestas, una negativa a incorporarse a las estructuras políticas vigentes y las modalidades de participación habituales, un posicionamiento desde fuera del subsistema político partidario caracteriza a las expresiones juveniles del momento.

“Yo no quiero arreglar este país, yo lo que quiero es irme” se proclama en un video cuya temática es justamente esta postura generacional (4).

La desmovilización, el no-proyecto, el anti-militantismo, el espontaneísmo, nos golpean con el impacto de lo inesperado.

Obviamente esta descripción quizás no se ajuste a todos los jóvenes de la época, pero sí a las expresiones más visibles, publicaciones, canciones y hasta grafitis:

- ◇ *Luchen por una sociedad mejor*
- ◇ *Yo me siento a esperarla.*
- ◇ *Tenés razón: no vale la pena gastar pólvora en chimango” (5).*

Poco a poco, casi imperceptiblemente, va costando identificar estas actitudes con una determinada franja etaria, la sociedad entera se va impregnando de desencanto y escepticismo. Las expectativas generadas con el retorno a la democracia representativa no fueron colmadas, los discursos reivindicativos comienzan a ser desoídos a fuerza de repetidos.

Las descripciones de la postmodernidad que nos llegan desde Europa, comienzan a sernos familiares. De pronto, hemos llegado al mundo de los 90.

¡Cuántos diagnósticos podemos escuchar sobre estos tiempos!

- Globalización o no.
- Postmodernidad o modernidad inconclusa o capitalismo avanzado o capitalismo salvaje o sobremodernidad o hipermodernidad, o...
- Seguramente todos, desde nuestros diversos recortes de vida y singularidad, percibimos y experimentamos circunstancias comunes, las cuales intentamos comprender para actuar sobre y con ellas.
- El “mundo al instante” nos llega desde los satélites y todo debe tenerse “ya”, con el menor esfuerzo posible, pues la vida está ahí, lista para ser disfrutada, sinónimo de consumida.

Internet nos abre las puertas a “toda” la información.

- La tecnología y la información dan poder.
- La guerra fría se terminó, incluyéndose como anexo a tal aseveración que queda un único sistema válido, el de la libre empresa, el mercado libre, la hegemonía política, social, económica y cultural del capitalismo multinacional.

- La consigna es adaptarse o quedar excluido, “flexibilizar” nuestros haceres, sentires, pensares, a efectos de integrarnos. Mientras tanto, ciertas amenazas “globales” se ciernen sobre los cuerpos del sujeto del siglo XXI: holocausto nuclear, genético, ecológico. El fin del mundo nostradámico no se concretó pero...

Prácticas educativas y liberación

Nuestro trabajo en el ámbito de la educación nos permite compartir con jóvenes de diversa extracción social y cultural, múltiples reflexiones y producciones sobre algunos de estos temas que generan efectos de subjetividad.

Volvemos al planteo de la estudiante que transcribíamos al principio (*algo positivo pues esto genera mucha angustia*); tal vez resulte un sentimiento prototípico de una época donde la angustia aparece difuminada en tantas incertidumbres y tan pocos proyectos. Alguien decía que actualmente existen proyecciones pero no proyectos, un vago sentimiento de que los proyectos previos fracasaron, quedaron en ilusorios sueños derrotados por la fuerza concreta y material del “Sistema”.

Al respecto nos dice el pensador uruguayo José Luis Rebellato:

El escepticismo se traduce en la desesperanza de dar una dimensión racional a ejercicios críticos y en el fatalismo de aceptar las leyes de la realidad así como son. Ambas constituyen posturas culturales que se articulan en torno a la penetración ideológica de los modelos neoliberales.

El hombre nuevo no nació. Las revoluciones esperables refieren a ámbitos tecnológicos, informáticos, y las otras, aquellas que buscaban la liberación política, social, cultural, económica, no pasan a veces de ser una linda cosa romántica para contar como anécdota de viejos tiempos. La noción de agente de cambio parece instalarse en las vitrinas de una historia lineal, linda para ser contada pero irremediamente archivada en un “ya fue” (frase típica de algunos jóvenes de esta época).

Desde estas ideas, desde estas percepciones queremos pararnos para pensar la *Liberación*.

Consideramos que en primer lugar debemos comenzar por romper mitos y/o matrices de pensamiento que juegan en todos nosotros, de diversas formas y con distintas intensidades. Una de ellas puede ser anquilosarnos en aquel tiempo donde todo era distinto y finalmente suscribir la consabida frase de que “todo tiempo pasado fue mejor”. Desde ese lugar podemos mirar el presente como un espacio en el que “la gente” está engañada y/o enajenada del verdadero camino que nosotros conocemos. Quizás ese pudo haber sido un error que durante mucho tiempo permitió sostener algunas prácticas tanto para los que apostaban a un cambio revolucionario como –y tal vez fundamentalmente- para aquellos que pretendían que todo se mantuviera de la misma manera.

Se dice que las ciencias se encuentran actualmente contextualizadas en el paradigma de la complejidad, el objeto discreto disciplinario se extingue en una multiplicidad de lecturas y miradas, en una multiplicidad de objetos contenidos en él. Creemos que la idea de liberación se encuadra en este mismo paradigma y desde él podemos enriquecer la acción y la reflexión.

Asistimos en este siglo XXI a la potente presencia de los medios de comunicación. De alguna forma –y por algún medio- todos estamos mediados.

Eduardo Galeano dice:

En esta civilización, donde las cosas importan cada vez más y las personas cada vez menos, los fines han sido secuestrados por los medios: las cosas te compran, el automóvil te maneja, la computadora te programa, la TV te ve.

Entonces nos sucede que...

Cada vez la gente es más mucha, y cada vez está más sola. Los solos amuchados forman multitudes que se apretujan en las grandes ciudades”...”Los expertos saben convertir a las mercancías en mágicos conjuros contra la soledad (6)

Tenemos leyes del consumidor en muchas de nuestras legislaciones. Tal vez este nuevo rol nos quiera definir actualmente en mucha mayor medida que el de ciudadanos; de hecho, el discurso electoral cada vez se

parece más al de cualquier otra publicidad que apunta al consumo masivo.

Cuando hablamos de libertad, tradicionalmente se ha hecho la discriminación entre su sentido negativo (libertad de) y su sentido positivo (libertad para).

- ¿La libertad a la que apunta el hombre actual cuál es?
- ¿Poder aprovechar las ofertas de consumo?
- ¿Gozar su tiempo libre, replegado en la individualidad, pues desde los medios electrónicos tiene “el mundo en su casa”?

El afuera es peligroso, robos, accidentes, bacterias y todos los etcéteras que las situaciones concretas y los medios nos muestren.

- ¿Liberarse estará significando, hacerlo de esos tantos miedos que nos acosan?, ¿de esas tantas inseguridades que incluyen nuestra propia situación laboral y social?

Uno de los primeros estudiantes asesinados por la dictadura uruguaya se llamaba Liber Arce. Todo un símbolo en múltiples sentidos y también quizás en el aspecto que venimos pensando.

Los años de dictaduras, de enfrentamientos armados, ¿mataron también una época con otras concepciones respecto a liberarse?

Dicen algunos autores que asistimos al “fin de las utopías”. Tal vez se nos estén proponiendo nuevas utopías, pero ya sin ese nombre porque está demasiado “cargado”. Ahora el no lugar es el lugar virtual, y en él todo se puede lograr, desde la idea hasta el sexo. Esos lugares virtuales, quedan contextualizados en los diferentes medios de comunicación que acercan “el mundo a nuestra casa” y por tanto nos alejan de los espacios abiertos de encuentro con los otros. De alguna manera podríamos estar hablando de una “liberación virtual”.

Nuevos espacios culturales se construyen y necesitamos comprender y trabajar desde ellos. “Y ello mal que nos pese a los universitarios e intelectuales que enmascaramos nuestros gustos de clase tras de etiquetas políticas que nos permiten

rechazar la cultura masiva en nombre de la alienación que ella produce, cuando en realidad ese rechazo es a la clase a la que le gusta esa cultura, a su experiencia vital (...) 'vulgar' y escandalosa, a la que va dirigida" (7)

No parece resolverse nada con considerar determinadas opciones o conductas como efectos de alienación o falsa conciencia y comunicarnos el resultado de nuestro análisis entre el conjunto de actores que consideramos de antemano que esas opciones y conductas son efectos de alienación o falsa conciencia.

Ya desde hace mucho tiempo poseemos los ricos planteos de Paulo Freire sobre una pedagogía liberadora y en ella se apostó y se apuesta al diálogo, al encuentro y la construcción conjunta de saberes y sentires desde una práctica conjunta. Decía Freire:

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros 'yo'?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un 'ghetto' de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quien todos los que están fuera son 'esa gente' o son 'nativos inferiores'?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo en pensar en ella, sufro y desfallezco? (...)

En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más. (8)

Afirmamos que en nuestras prácticas educativas -tomadas estas en el amplio sentido del concepto de educar- importa tener constantemente en cuenta estos planteamientos pues, desde ellos, se puede apostar a la

liberación en el sentido que nosotros consideramos central: La de-sujetación (9) de procesos inerciales de vida que no apuntan a nuestras necesidades concretas y sí a una cultura del consumo por el consumo; de ello la actitud con la que asumimos la tarea en cada una de nuestras ocupaciones (clínica, educacional, comunitaria, institucional, académica, etc.) es central. Sabernos también sujetos-sujetados y encarnar desde ese sitio, junto con los otros, ideas y conceptos que desde la literatura suenan muy bonitos pero que importa arraigar en las prácticas: proceso de enseñanza-aprendizaje, pensamiento crítico, creatividad, etc.

Como decía José Bleger (2010): “La ideología se integra y se defiende operando con ella y no hablando sobre ella”.

Lo que se puede hacer y cómo se puede hacer, depende de las diversas situaciones y espacios conseguidos y por conseguir.

-“...ahora algo positivo...”

Tenemos mucho de positivo en cuanto nos permitimos apropiarnos de esa complejidad y rescatar las múltiples posibilidades que se abren a un enriquecimiento de una práctica comprometida donde todos los actores tienen algo para decir y hacer. Queremos resaltar esta idea de apropiación, muchas veces soslayada en discursos que nos son ajenos pero que se apropian de las palabras y el sentir. Pensamos que es este un importante espacio de liberación: apropiarnos de nuestro pasado y nuestro presente, con todo lo que hemos construido, con todo lo aprendido y que aún debemos aprehender³. Tener una escucha más atenta a lo que tenemos para decir, desde nuestras formas de decir, desde nuestras experiencias.

Más allá de las dependencias económicas puede resultar incluso de mayor grado de opresión la dependencia cultural, que como una especie de anteojeras nos impide mirarnos con nuestros propios ojos, descorporizarnos en reflexiones progresistas o conservadoras que hablan de nosotros y nos diagnostican.

Una suerte de evolucionismo darwiniano intelectual impide que nos apropiemos con toda la fuerza de la convicción y el derecho histórico –que no el jurídico- de lo hecho y dicho por nuestros antecesores, por todos los

³ Aprehender con lo pues consideramos que esto es sustantivo, aprendizaje como aprehendizaje, o sea, apropiación instrumental de la realidad para transformarla, como decía Enrique Pichón Rivière.

protagonistas de nuestra historia que pensaron y lucharon por un mundo mejor desde sus diversos campos de batalla. Aquellos cuyos nombres sostienen y promueven prácticas de cambio, pero también todos esos otros cuya voz queda callada o representada por el discurso de otros: indios, campesinos, pobladores de barrios, cantegriles, bohíos, villas miseria, favelas, etc. Los anónimos con toda una rica cultura, muchas veces descartada en la desvalorización de lo no prestigioso.

Seguramente esta época de tránsito que recorreremos, provee para la tarea de la liberación la rica oportunidad de una mayor apertura a las singularidades culturales y a nuevas formas de organización auto-gestivas, nuevas formas de participación en construcción.

Aprovechar los encuentros con el afán de re-conocernos e integrarnos, abrirnos a los nuevos espacios por construir, favorece dar pasos fundamentales en esa lucha continua por la liberación que pensamos inmanente al ser humano.

Desde este aporte de reflexiones proponemos esa idea; como los múltiples discursos históricos que contribuyeron a las luchas de independencia colonial, seguimos sosteniendo la propuesta de integración levantada por tantos actores sociales de nuestra América. Específicamente en este caso hablamos de la integración cultural, para potenciar nuestras prácticas hacia objetivos comunes, para apropiarnos de nuestro presente, nuestro pasado y nuestro futuro, para constituirnos en protagonistas de un hacer latinoamericano, “pues esto genera mucha angustia”.

Necesitamos integrarnos no sólo desde la teoría, nos hace falta conocer y trabajar en nuestra América, sostenernos en nuestros pensares, sentires y haceres. (10) Remarcamos esta idea para que los encuentros tengan efectos prácticos sobre diagnósticos y propuestas que hayamos intercambiado.

A nivel de la educación creemos necesario rescatar en su plena potencia el concepto de significatividad, tan difundido y utilizado en múltiples discursos pedagógicos, pero tan difícilmente concretado. En este sentido remitimos a esa idea de apropiación que hemos venido trabajando. Tenemos en este continente mucha “materia prima”, muchas historias, experiencias, vivencias, que necesitamos revitalizar, profundizar, aprehender.

Fukuyama habló del “fin de la historia”. Nosotros queremos hablar y practicar los inicios de múltiples historias que tenemos para construir. Esa es tal vez una idea de eso llamado libertad positiva: Libertad para....

La función docente

En el devenir de nuestras prácticas educativas hemos escuchado muchas frases simpáticas que embellecen y realzan al acto educativo: “fomento del pensamiento crítico”, “promoción de la creatividad”, “sujetos activos”, etc. Hemos comprobado sin embargo que en la concreción de dichas aspiraciones muchas veces se cae en contradicciones donde la respuesta más sencilla es la burocratización de un hacer porque “se hace lo que se puede⁴”. La contradicción, el conflicto, no son aspectos negativos a omitir, excluir o evitar. Pueden constituirse en poderosas herramientas en cuanto se utilicen como tales, en un proceso continuo de reflexión, análisis y síntesis. Por ello creemos que toda situación de aprendizaje abre la posibilidad de generar los espacios necesarios para realizar tal tarea. Problematizar aprendiendo a sostener la incertidumbre, permitirse dudar, mirar y mirarse, confrontar con el Otro sin tener que enfrentarlo, producir colectivamente aprendiendo a escuchar; los anteriores son algunos de los objetivos que el docente puede procurar fomentar. En este sentido consideramos que éste se constituye en un *facilitador* para que aquellos procesos puedan realizarse.

Algunas de las herramientas que consideramos son sustantivas a la hora de educar:

Rescatar y validar la pregunta como potente herramienta pedagógica articulada y confrontada con la del Otro. Desde el lugar docente debe promoverse esta situación intentando romper estereotipos que paralizan la reflexión y el cambio.

Apostar al *Cambio*, a las *Transformaciones*, pasa también por permitirse cambiar, quebrar certezas, abrirse al asombro y al caos; eso duele y maravilla, confunde y clarifica. Desde el rol docente es necesario *sostener* y *contener* la producción de estos procesos. Para habilitar la pregunta el docente necesita habilitar sus propias preguntas e incertidumbres. Joaquín

⁴ Respuesta típica ante los fenómenos de masividad por ejemplo.

Rodríguez plantea: “...es en el armado de las preguntas donde se encuentran respuestas interesantes, pero no las últimas respuestas, ya que estas no existen” (11). En esa construcción de las preguntas consideramos al rol docente como un espacio de articulación de saberes, sentires y prácticas.

Encarnar nociones y conceptos que sostienen la formación de los estudiantes. Poder explicitar, observar y seleccionar los materiales que van armando la caja de herramientas de la que hablaba Foucault, con criterios claros, para apropiarse de ellas y así no sólo aprender, sino *aprehender*. En este sentido pensamos que resulta de particular importancia tener en cuenta planteos como los de David Ausubel (1960) en cuanto la búsqueda de significatividad en el aprendizaje, o los de Howard Gardner (1983) en cuanto considerar que se ponen en juego múltiples inteligencias en el arte de aprender; también los planteos constructivistas de Lev Vigostky (1934) y los de Derrida (1967) en cuanto a la de-construcción. Sustentos teóricos que hacen a una concepción de la docencia y también a una práctica de vida que consideramos no pueden separarse. En ese sentido, agregamos un aspecto que consideramos central en el hecho educativo: la autenticidad, como herramienta y como búsqueda.

Pichón Rivière decía que el aprendizaje no era sólo el desarrollo de aptitudes sino también el cambio de actitudes. Suscribiendo tal planteamiento concebimos que en la labor educativa es imprescindible la construcción constante de actitudes que hacen a un proceso formativo de sujetos pensantes y no sujetos pensados.

La tarea educativa requiere de una constante reflexión teórico-práctica y seguramente en estos tiempos de fines de siglo, muchos cambios y muchas demandas aún no suficientemente explicitadas, exigen con urgencia pensar la educación en sus sucesos y procesos. Sucede a veces que los actores del hecho educativo se encuentran como entrampados en un conjunto de tareas no acordes a sus propósitos pedagógicos. A modo de ejemplo, y en tanto consideramos que es un importante instrumento de poder dentro del ámbito educativo, pensamos la evaluación. Tanto en estudiantes como en docentes podemos encontrar un desacuerdo básico con modos de evaluación que miden sin formar y estandarizan sin crear, que contradicen enunciados teóricos y convicciones técnico-experienciales. Considerar estos aspectos en el mismo acto educativo, facilita el análisis de la complejidad de este aspecto e intentar modificar desde la práctica al menos

algunos de los elementos cuestionados, facilitando la “des-burocratización” de acciones, generando instrumentos significativos e integrados en los procesos educativos y no generando un aislamiento vacuo entre procesos y medición de ellos.

Formaciones y De-formaciones

La vida se presenta desordenada, caótica, compleja, contradictoria y una tendencia, casi natural o naturalizada es buscar ordenar ese caos. Cuanto más lo podemos ordenar, más tranquilidad nos da. Entonces si podemos poner etiquetas, definir, categorizar, nos calmamos. Como cuando vamos al médico y el médico nos dice “lo que usted tiene es un *mingoringoringoganga*”... En efecto, no entendimos nada pero quedamos contentos porque le dieron un nombre a algo que hasta ese momento era caótico, sentíamos síntomas pero no sabíamos qué pasaba. Cuando nosotros le ponemos nombre a las cosas nos tranquiliza, pero cuando las cosas son indefinibles, caóticas, nos asusta, nos desconcierta. Tendemos a poner orden y esos órdenes también los ponemos desde cierta cultura, desde cierta determinación socio-cultural, generando visibilidades e invisibilidades. Una subjetividad hegemónica que se instala en nuestras prácticas cotidianas y en nuestras formas de ver el mundo y a los demás. Un modo de construir la Realidad y de aprenderla en el continuo de nuestra vida. Matrices de aprendizaje que promueven estéticas, éticas y praxis. Nos planteamos entonces un sujeto de la praxis, un sujeto construido y producido en ciertas lógicas de naturalización del mundo pero con capacidad de transformar y de transformarse a sí mismo en las mismas transformaciones.

¿Cómo construye esa capacidad de transformar? Con una historia de aprendizajes.

El aprendizaje es vincular, siempre es con otros y en esa historia de aprendizajes que nos va construyendo, tenemos procesos explícitos de aprendizajes pero también y junto a ellos, otros aprendizajes implícitos que se transmiten a partir de distintos modos de discurso (no verbales) y que tienen valor de instituyentes sobre nuestras formas de hacer, sentir y pensar

el mundo. Aprendizajes implícitos que son definidos como el currículo oculto de todo proceso educativo y que a veces son tan cotidianos que por tal, dejan de ser visibles. Procesos naturalizados que dejan de ser visibles y producen nuestros modos de acercamiento al objeto de conocimiento. Registramos e introyectamos jerarquías, autoridades, criterios de verdad, valores, modos de vinculación, etc.

*“cuando me aprendí todas las respuestas,
me cambiaron todas las preguntas”.*

Un grafiti de una calle de Montevideo. Estamos acostumbrados a aprender tratando de captar los contenidos sin cuestionar los modelos de enseñanza-aprendizaje con que se transmiten o transfieren tales contenidos. No estamos habituados a mirar, pensar, problematizar ese aprendizaje implícito.

- ¿Con qué modelo estamos aprendiendo?
- ¿Cuál es el modelo de la transmisión?
- ¿Cuál es el modelo de vínculo entre las personas que están participando del aprendizaje?

En principio el que enseña y el que aprende deberían encontrarse en un vínculo dialéctico donde todos los actores enseñan y aprenden a la vez, donde los contenidos son problemas a resolver colectivamente, donde está la invitación a crear conocimiento y no a reproducir saberes legitimados sin contexto. Como la relación del aprendiz con el artesano, donde lo que importa es crear la obra original y no reproducir la del maestro.

Aprendemos con base a la necesidad, aprendemos porque lo necesitamos. En ese sentido parece interesante problematizar a qué necesidades estamos respondiendo cuando aprendemos, cuando enseñamos.

- ¿Nuestras necesidades como sujetos singulares y colectivos?
- ¿Nuestras necesidades como país y región?

- ¿Nuestras necesidades acordes a identidades y memorias?....
- ¿O las de un sistema hegemónico que define lo válido, lo “necesario”?

En la gran mayoría de casos parece que el estado de cosas hace imprescindible dar cuenta de esta última necesidad, como para ser competentes en el mundo que se considera la Realidad. Y de allí a medir la eficacia del aprendizaje como el conjunto de competencias adquiridas, las aptitudes desarrolladas, olvidando la fundamental importancia de las actitudes, un paso casi obvio, casi natural.

Aprendemos, desarrollando aptitudes y construyendo y transformando actitudes. Al hablar de actitudes, nos parece pertinente considerar algunos puntos que Miranda (1992) (12), resalta en una ficha de estudio sobre actitud psicológica. Dice ella que la actitud psicológica implica entre otras cosas⁵:

- ◇ Un modo de ubicarse ante el mundo, observarlo, comprenderlo.
- ◇ Permitirse y sostener la capacidad de asombro.
- ◇ Auténtico y profundo respeto hacia el otro.
- ◇ Actitud no normativa, no catalogar desde lo bueno o malo en forma absoluta.
- ◇ Permitirse ver la singularidad y especificidad de fenómenos y procesos.
- ◇ Evaluar para comprender y comprender para evaluar.
- ◇ Superar los esquemas de lo bueno y lo malo para entrar en lo dialéctico.
- ◇ Aceptar límites y limitaciones.
- ◇ Aceptar la evaluación ajena.
- ◇ Capacidad de contención, protección y también de poner límites y facilitar la autonomía.
- ◇ Capacidad de co-pensar para producir saber colectivamente.
- ◇ Tolerancia a la emocionalidad propia y ajena.
- ◇ Relativizar la Verdad para permitir la operatividad, considerando a la Verdad como una producción socio-histórica.
- ◇ Capacidad de auto continencia.

⁵ No estamos planteando textualmente los puntos tal como los plantea la autora sino desde una resignificación de lo que estamos transmitiendo en esta comunicación.

- ◇ Predicción -aprender de la experiencia para establecer relaciones, indagar y comparar por analogía.
- ◇ Desembarazarse de ideas preconcebidas.
- ◇ Capacidad de establecer relaciones insólitas.
- ◇ Interés por investigar.
- ◇ Definir por lo positivo -por lo que hay, no por lo bueno.
- ◇ Aceptación de las diferencias.
- ◇ No generalizar.
- ◇ Paciencia -tolerancia a tiempos largos.
- ◇ Humildad (de humus, pisar tierra firme, desde la raíz, inseparable de la realidad).
- ◇ Capacidad de espera.
- ◇ Capacidad de integración teórico-práctica.
- ◇ Necesidad de trabajarnos.

Como formadores en psicología, nos parece sustantivo considerar los aspectos que aquí venimos desarrollando pues si sólo consideramos contenidos, dejando de lado los modos de enseñanza-aprendizaje; si transmitimos desde la autoridad y la jerarquía legitimadas por poderes no siempre cuestionados; si apuntamos al desarrollo de aptitudes olvidando la importancia sustantiva de las actitudes, algo del orden de una producción de saberes enajenados y heterónomos convierte a nuestra práctica en un proyecto muy lejano a las necesidades de nuestros territorios físicos y simbólicos.

Un maestro sufi contaba siempre una parábola al finalizar cada clase, pero los alumnos no siempre entendían el sentido de la misma:

- *Maestro -lo encaró uno de ellos una tarde- tú nos cuentas cuentos pero no nos explicas su significado.*
- *Pido perdón por eso -se disculpó el maestro- permíteme que en señal de reparación te convide con un rico durazno.*
- *Gracias maestro, respondió halagado el discípulo.*
- *Quisiera, para agasajarte, pelarte el durazno yo mismo. ¿Me permites?*

- *Sí, muchas gracias, le dijo el alumno.*
- *¿Te gustaría, ya que tengo en mi mano el cuchillo, que lo corte en trozos para que te sea más cómodo?*
- *Me encantaría, pero no quisiera abusar de tu hospitalidad.*
- *No, no, no es un abuso, si yo te lo ofrezco. Solo deseo complacerte. Permíteme que lo mastique antes de dártelo.*
- *No maestro, no me gustaría que hicieras eso, se quejó sorprendido el discípulo.*
- El maestro hizo una pausa y dijo: *si yo les explicara el sentido de cada cuento, sería como darles a comer una fruta masticada.*

En esto estamos pensando cuando ponemos en tema las formas y contenidos de la formación en nuestra disciplina y en la educación en general.

Crítica del pensamiento crítico

Desde diversos ámbitos se propone como meta, deseo, objetivo, intención, la propensión al desarrollo de un pensamiento crítico que favorezca la autonomía y el protagonismo del destinatario de ese "bien" recibido a través de alguien, que es el dueño o generador de la "propensión". Específicamente, a nivel de la educación, la apuesta a promover el pensamiento crítico figura "en la tapa del libro" de cualquier programa, plan, metodología, etc.

Crítico:

- * Relativo al juicio, a la facultad de juzgar.
- * Que tiene por objeto el examen razonado de una cuestión.
- * Relativo a una crisis o cambio decisivo.
- * Que pertenece a un punto de transición y lo indica⁶.

Crítica:

- * Arte de juzgar de la bondad, verdad y belleza de las cosas.
- * Cualquier juicio formado sobre una obra de literatura o arte.

⁶ Enciclopedia Vergara, Madrid.

⁷ Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española, Espasa-Calpe, Madrid.

- * Censura de las acciones o conducta de alguien.
- * Conjunto de opiniones vertidas sobre cualquier asunto⁷.

Tomemos la definición de juzgar en su acepción más común: distinguir entre el bien y el mal, lo verdadero y lo falso. Cuando criticamos, juzgamos y cuando juzgamos lo hacemos desde posturas éticas, filosóficas, políticas, experienciales, etc. Ahora bien; primer problema: cuando critico la crítica que el otro realiza, ¿desde qué lugar la juzgo?, ¿cuándo critico... juzgo?

Escuchemos a algunos pensadores "críticos de la crítica":

Por verdad, entender un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que inducen y que la acompañan (Foucault, 1992: 189).

Una ciencia que insiste en poseer el único método correcto y los únicos resultados aceptables es ideología, y debe separarse del estado, y en particular del proceso de educación (Feyerabend, 1981: 303).

...¿qué tipo de saberes queréis descalificar en el momento en que decís: esto es una ciencia? ¿Qué sujetos hablantes, charlatanes, que sujetos de experiencia y de saber queréis minorizar cuando decís: 'hago este discurso, hago un discurso científico, soy un científico?' (Foucault, 1992).

Los defensores de paradigmas diferentes viven en mundos diferentes (Kuhn, 2004: 233).

No hay significancia independiente de las significaciones dominantes, no hay subjetivación independiente de un orden establecido de sujeción. Ambas dependen de la naturaleza y de la transmisión de consignas en un campo social determinado"

(Guattari, Deleuze, 1988).

¿No sucederá a veces, y de forma imperceptible, que se legaliza una forma de crítica siendo descalificada cualquier otra forma por inconsistente o a-crítica?

Los muros inmovibles de la 'relevancia consistente' no siempre protegen un interior valioso. El lenguaje 'consistente' puede esconder lo vacío, lo humanamente in-significante por in-significante. Así como también el lenguaje balbuciente en su incoherencia puede resultar una crítica del lenguaje fútil y encubridor (Lapoujade, 1990).

Muchas veces se limita la consideración de la posibilidad crítica a un círculo restringido de eruditos, académicos, intelectuales, quedando para el resto de las personas, si la suerte contextual les acompaña, la única instancia de recibir el producto elaborado de esos intelectos, a efectos de suscribir una u otra de las opiniones críticas. Asimismo, parece existir a veces un disciplinamiento de los críticos. Parece existir como una especie de guiño de complicidad entre los seguidores de determinados enfoques que los hacen validarse y reconocerse entre sí, generando cierta forma de criticar disciplinada y disciplinaria.

Lo caótico, lo siniestro asusta, aunque desde la conexión con ello podemos arribar a "lo sublime". Criticar, en muchos casos, significa tener el coraje de oponerse, romper con lo validado, ser un "parrhesiastés⁸" en que básicamente se rescate una posición ética. En todo instante parece prioritario pensar la ética y la crítica en una vinculación indisoluble, pues resulta imprescindible una ética de la crítica y una crítica de la ética, y no de una ética abstracta, universal, sino en primer lugar, la propia ética que vehiculizamos desde nuestros decires y prácticas.

⁸ Parrhesiastés: "Aquel que dice todo lo que le pasa por la mente y abre su corazón a los otros a través del discurso. La función de la parrhesía no es demostrar la verdad a alguien sino la de ejercer una función crítica"... "En la parrhesía el hablante usa su libertad y elige la franqueza en lugar de la persuasión, verdad en vez de falsedad o silencio. Riesgo de muerte en lugar de vida o seguridad, crítica en vez de adulación. Deber moral en vez de interés propio o apatía moral" (1987) Foucault is parrhesiast, his last course at the College de France, Rev. Philosophy and Social Criticism, Ed. The Final. Seis conferencias en la Universidad de Berkeley, Ed. Dep. Philo. North Western Univ. Illinois.

Prygogine (1990) dice:

Una ciencia teórica /.../ en donde los iniciados continúan cavilando en términos sólo entendidos por algunos compañeros de viaje, estará necesariamente aislada del resto de la humanidad cultural; está avocada a la atrofia y la osificación...

Concebimos a la crítica como una acción consciente y reflexiva en la que se incluyen en el mismo acto el hacer, el sentir y el pensar, que cuestiona lo dado, lo problematiza, con el objetivo central de comprender su producción y transformarlo. Desmenucemos algunos aspectos de este planteo:

- ◇ Hablamos de acción pues creemos que la crítica como tal ya está actuando sobre lo criticado, al menos para de-construirlo en tanto totalidad dada.
- ◇ Decimos consciente y reflexiva y, centralmente, ubicamos en este sentido un por qué y un para qué de la crítica. Recortamos tal situación, tal hecho, tal discurso por motivos específicos que nos hacen posicionarnos en ellos con objetivos particulares de acción.
- ◇ Incluimos en el mismo acto el hacer, el sentir y el pensar, pues pensamos que en todo acto se incluyen, ya sea explícita o implícitamente.
- ◇ Cuestionar lo "dado", problematizarlo, hacerle a eso que aparece como un "estar ahí", "naturalmente", todas las preguntas, los cuestionamientos, los ataques y defensas que permiten desnaturalizarlo y apropiárselo, en un acto que significa finalmente apropiarse de sí mismo como sujeto de la acción.
- ◇ Comprender su producción y transformarlo, ¿por qué esto que está aquí, está aquí y así?, ¿desde dónde y para qué se generó?, ¿qué está sosteniendo y en qué se sostiene?...; ¿qué sería necesario transformar?, ¿cómo?, ¿desde dónde y para qué?, ¿con qué sostenes?...

Esta inversión del orden entre teoría y práctica va a provocar la principal patología de nuestros grupos intelectuales, que es la teorización sobre la teoría, lo cual crea un mundo cerrado sobre sí mismo y donde nada puede ser realmente demostrado ni negado, pues todo llega a ser un enorme bosque de palabras que impide ver la realidad concreta que lo rodea (Moffat, 1988).

Las décadas pasadas se caracterizaron por ideas y acciones revolucionarias en busca del "hombre nuevo". Hubo convicciones, esperanzas, expectativas, confirmaciones, entusiasmos... y hubo derrotas. Las acciones fueron reprimidas, el enemigo se consolidó transformándose, se transformó consolidándose, se difuminó en múltiples amenazas siempre latentes, siempre posibles, a veces manifiestas. Quizás la acción se transformó en discurso sobre la acción porque muchas explicaciones quedaron pendientes. Si el hombre nuevo iba a llegar, si el niño nuevo vendría en una primavera que nunca llegó, ¿qué pasó?, ¿por qué fue?, ¿cómo fue? El "agente de cambio" de las disciplinas sociales pasó a ser el agente de contención para los "agonistas" de los cambios no logrados. Tiempo de criticar lo que nos trajo hasta aquí. Gregorio Barenblitt le dijo en un momento a De Brassi: *La pregunta no es ¿qué hacer? sino ¿qué estamos haciendo?!*

En estos tiempos que parecen de los post: post-utopías, post-guerra fría, post-cultura letrada, post..., pensamos que podríamos hablar de transiciones, cambios más acelerados que nuestra percepción de ellos y, desde ese lugar de transición, nos enfrentamos a dilemas (que no problemas) de difícil enunciación. Uno de ellos podría referirse a la noción de Crítica.

"La crítica no tiene que ser la premisa de un razonamiento que terminaría en: 'esto es lo que queda por hacer' /.../ No es una etapa de programación. Es un desafío con respecto a lo existente"

(Foucault, 1978).

Galende (1994) dirá:

"Estoy convencido de que toda crítica, para ser materialista, debe servir

a la construcción de una alternativa, a riesgo de convertirse en un inútil juego de la razón”.

Crítica a los que critican sin dar alternativas a lo criticado y crítica a los que critican buscando alternativas sin llegar a investigar y comprender los medios y modos que han ido produciendo o generando lo criticado. Sin embargo la propuesta adecuada parecería ser la síntesis de los dos enfoques; comprender la genealogía de los acontecimientos para generar las alternativas a dichos acontecimientos.

Paulo Freire (1971) decía:

Si la comprensión es crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción."

Pichón Riviére (1985) agrega: (se entiende por conciencia crítica)

El reconocimiento de las necesidades propias y las de la comunidad a la que se pertenece, conocimiento que va acompañado de la estructuración de vínculos y desarrollo de tareas que permitan resolver esas necesidades."

El vértigo, la velocidad, hace que todo parezca rápidamente perimible y perimido, "ya fue", incluso sin preocuparnos demasiado por analizar esas pérdidas, porque "no hay drama". A nivel de las ideas, del conocimiento, parecen manejarse esos mismos conceptos y aquello que fue expresado o planteado en otros tiempos, ahora ya está "superado", no integrado, sólo superado. En todo caso recurrimos a ello como en una onda retro tan de moda en varios ámbitos; sin embargo, olvidamos otro aspecto también de moda: el reciclaje. Con las ideas parece que a veces cayéramos más en algo característico de la modernidad, "la piqueta fatal del progreso", donde lo viejo deja de ser, de estar, de jugar en nuestros nuevos conceptos. Pensamos que la Crítica puede apostar a la integración del cambio y a cambiar integrando; de-construir y re-construir éticas y estéticas del pensar,

el hacer y el sentir, no olvidando que en líneas de fuga y captura, en territorializaciones y des-territorializaciones, en agenciamientos múltiples que nos producen y producimos, seguimos viviendo y haciendo la vida.

Amo a los que no buscan detrás de las estrellas una razón para morir y ofrecerse en sacrificio pero se sacrifican por la tierra, para que la tierra pertenezca un día al hombre(Nietzche, 1924).

Caminos hacia la formación de psicólogos latinoamericanos

Habiendo realizado un pasaje general por la temática educativa, sus prácticas, obstáculos y posibilidades, pretendemos en este apartado final considerar algunos puntos sustantivos, desde nuestra perspectiva, para cooperar en la formación de psicólogos implicados y comprometidos con las realidades y transformaciones de sujetos singulares y colectivos con los que trabajarán en el día a día de su profesión y en los diversos ámbitos de investigación de la disciplina. Esto supone, una actitud, un posicionamiento profesional e ideológico del que debemos hacernos cargo y explicitar claramente en nuestras opciones técnicas.

Consideramos que nuestra tarea debe cooperar en desnaturalizar procesos que nos han instalado en agentes de adaptación o de mejora para un sistema socio-cultural que produce sujetos enfermos. Si no logramos problematizar tal sistema, algo del orden de lo cómplice entra a colarse por nuestras acciones asépticas preñadas de ideología hegemónica. Por ello debemos cooperar en dejar de pensar en sujetos culpables y culpabilizados por no adaptarse al Sistema y criticar a ese sistema que produce las víctimas con las cuales nosotros actuamos para “reparar”. Resulta imprescindible, en tanto una psicología latinoamericana implicada y ubicada, cuestionar los productos de una estructura en vez de quedarnos en la simple y fácil posibilidad de trabajar con los “pobres”, los “excluidos”, los “vulnerables”, los “marginados”, los “locos”, los “anormales”.... los que no entran en la categoría de los aceptables-aceptados.

En algún espacio de los congresos en que participamos y

⁹ 3er. Congreso de ALFEPSI, Universidad de Ixtlahuaca, 22 a 25 de octubre de 2014.

proyectamos, alguien, a partir de un homenaje que hacíamos a Don Gabriel García Márquez, nuestro Gabo⁹, proponía que la literatura latinoamericana debía ser parte concreta de los contenidos educativos en la formación de los psicólogos. Tal planteo coincide con lo que hace mucho planteaba Martín-Baró en tanto el imprescindible conocimiento de nuestros literatos para conocer la subjetividad de los sujetos latinoamericanos y sus subjetividades. Resulta imprescindible trabajar en la recuperación de nuestras historias, memorias, identidades. Facilitar la descolonización subjetiva de prácticas y miradas del mundo. Romper estereotipos, modos de pensar y transferir saberes naturalizados que poco o nada tienen que ver con nuestras vidas cotidianas, con nuestros sujetos concretos, habitantes de espacios vitales comunes pero que a veces se pierden absolutamente en abstracciones teóricas que dicen los libros y autores hegemónicos pero que muy poco tienen que ver con las necesidades de nuestra gente. Saber entonces, por ejemplo, que la memoria no es un conjunto de imágenes reprimidas, forcluidas, guardadas en un sujeto único e individualizado sino que son construcciones históricas, producciones subjetivas que nos han producido.

Sin falsos chauvinismos, permitírnos confrontar con la “maldición de Malinche” que nos obliga a criticar al cercano y citar al lejano¹⁰.

La hegemonía económica, política, cultural se ha manifestado en la ciencia y resulta importante dar cuenta de ello. Dónde hay que publicar, qué hay que investigar, con quiénes se financian nuestras prácticas posibles, todo ello marca un abanico aparentemente posible, único, por donde se debe transitar para tener éxito como profesional y académico. Resulta sustantivo trabajar en los aspectos éticos que hacen a nuestras tareas producir conocimiento en serio y no redactar hermosamente que lo estamos haciendo. Ser críticos para la vida, con la vida, por la vida y no para la galería academicista que aplaude nuestro ingenio y buen *lobby* para ascender de grados.

A lo interno de la disciplina reproducimos estructuras de opresión que a veces criticamos en el Sistema. Nuestras propias organizaciones profesionales tienden a generar espacios donde algunos aparecen como los

¹⁰ En nuestra tarea docente año a año hacemos una demostración concreta con nuestros estudiantes preguntando primero por su conocimiento de autores del Norte hegemónico y luego por nuestros autores del Sur. Siempre el resultado es el mismo. Los cercanos, incluso, los del propio país quedan en franca desproporción de conocimiento ante nuestros amigos del norte.

poseedores del poder y muchos otros como los invisibles invisibilizados que esperan su turno para llegar al lugar del poder e invisibilizar a otros. Mucho por hacer en nuestra disciplina para ver territorios en vez de chacras que atentan contra el ámbito ecológico de la construcción de saberes que produzcan emancipaciones y no adaptaciones pasivas a sistemas heterónomos. Esa lógica interna de trabajo disciplinar, transmitida en la formación de nuestros estudiantes permite luego, el trabajar Con la gente y no Para la gente.

Como formadores en Psicología supone apostar a la esperanza rebelde, resistente, activa, en un mundo desesperanzado. La Esperanza como herramienta para construir futuro, cambiar el presente, resignificar el pasado. Asumir plurales no como adjetivos simpáticos, “políticamente correctos”, sino como sustantivos de nuestros actos.

Contenidos, prácticas, metodologías, herramientas pedagógicas requieren el cuestionamiento y problematización de categorías que nos han categorizado, romper los propios estereotipos con los que nos han oprimido y de los cuales muchas veces participamos como cómplices en la lógica de la asepsia de la investigación científica¹¹.

Mucho por hacer en esa psicología latinoamericana y del Sur que proponemos hacer colectivamente y que nos desafía constantemente para sistematizar nuestras experiencias, producir teoría, cuestionar dogmas y des-dogmatizarnos.

Algo de eso, esa Psicología, que pretendemos transmitir, enseñar, dialogar, co-producir con nuestros estudiantes, con nuestros compañeros y también con los que no lo son y debemos confrontar. Algo de eso, esa Psicología que tiene mucho hecho, con mártires y olvidados, con figuras y anónimos, con saberes e ignorancias, con respuestas y preguntas.

En fin, y desde nuestra propuesta: Una Psicología de la Liberación para Liberarnos.

¹¹ Algunas veces parecemos olvidar que cuando construimos generalizaciones abstractas como la “identidad nacional” cooperamos con una lógica opresora, además de caer en un absurdo teórico cargado de ideología que saltea diferencias de clase, de historias, de género, de vidas.

REFERENCIA DE NOTAS

1. Estrofas de una canción que representaba musicalmente la propuesta del movimiento estudiantil desde la organización que lo nucleaba, en ese momento llamada ASCEEP -Asociación social y cultural de estudiantes de la educación pública- (la histórica FEUU -Federación de estudiantes universitarios del Uruguay había sido proscripta). En la semana del 17 al 25 de setiembre se realizó la “semana del estudiante” donde desde actividades artísticas y culturales se trabajaron aspectos centrales de la problemática estudiantil y social, proyectándose alternativas de soluciones posibles.
2. Schelotto, Salvador (1983) “ASCEEP”, periódico *Asamblea*, (1), 10/11/83, pp. 10-11, Montevideo-Uruguay.
3. Muñoz, C. y Del Signore, G. (1990) “La subcultura dionisiaca: Una generación ausente y solitaria”, revista *Relaciones*, (73), junio 1990, contratapa, Montevideo-Uruguay.
4. “Mamá era Punk”, video de 35 minutos, CEMA, Montevideo, octubre 1988.
5. Inscripción en el baño de mujeres de la Facultad de Medicina, 1988/89. En Blanqué, Andrea (1991), *Antología del retrete*, Montevideo: Vintén.
6. Galeano, Eduardo (1998) *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Montevideo: ediciones del Chanchito.
7. Martín Barbero, Jesús (1983) “Retos a la investigación de la comunicación” en *América Latina, comunicación y cultura*, (9), México.
8. Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva.

9. Para esta noción tomamos básicamente aportes de un viejo material que no por viejo deja de tener vigencia: Braunstein, Néstor et al (1989), *Psicología, ideología y ciencia* México: Siglo XX.
10. Pichón Rivière proponía en sus planteos teórico-prácticos esa integración del sentir, el pensar y el hacer como tarea central del sujeto y cualquier grupo humano; hablaba de la noción de salud como “adaptación activa a la realidad”... en vistas a un “cambio social planificado”.
11. Rodríguez, Joaquín (1994), *Multiplidad y subjetividades*, Montevideo: Nordan, col. Sin Fronteras.

Miranda, Betty (1992), Actitud psicológica, ficha de estudio, Bs.As. ediciones Cinco.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, David** (1960). *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*. Journal of Educational Psychology, (51), pp. 267-272.
- Baudrillard, Jean** (1994), *Las Estrategias Fatales*, Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos, 4ta. Edición.
- Bleger, José** (2010) *Grupos operativos en la enseñanza*, disponible en:
http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/grupos-operativos-en-la-ensenanza-p/or-jose-bleger_doc_18944.html
- Bookchin, Murray et al** (1993), *La Sociedad contra la Política*, Montevideo: Nordan.
- Braustein, Néstor et al** (1989), *Psicología, ideología y ciencia*, México: Siglo XX.
- Del Signore, G., Muñoz, G.** (1990), "La subcultura neodionisiaca. Una generación Ausente y Solitaria." En *Relaciones* (73) Montevideo, Uruguay.
- Derrida, Jacques** (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Minuit.
- Eco, Umberto** (1968) *Apocalípticos e integrados*. : Lumen.
- Fals Borda, Orlando, Rodríguez Brandao, Carlos** (1991), *Investigación Acción Participativa-* Montevideo: Instituto del Hombre. Ediciones de la Banda Oriental.
- Feyerabend, Paul** (1981) *Tratado contra el método*, Madrid: Tecnos.
- Finkelkraut, A.** (1990) *La derrota del pensamiento*, Barcelona: Anagrama.
- Foucault, Michel** (1992) "Verdad y poder", en *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- Freire, Paulo** (1990), *La naturaleza política de la Educación, Cultura, poder y liberación*, Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo** (1970), *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo** (1971) *Pedagogía del oprimido* 2da ed., Montevideo: Ed. Tierra Nueva.
- Galeano, Eduardo** (1998), *Patatas, Arriba, La Escuela del Mundo al revés*, Montevideo: Ediciones del Chanchito.
- Galende, Emiliano** (1994) *Psicoanálisis y salud mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica*, Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, Howard.** (1983) *Multiple Intelligences*, Basic Books.

- Khun, Thomas** (2004) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lapoujade, María Noel** (1990), "Filosofía del Dada a pesar del Dada", en revista *Relaciones*, (72), Montevideo, Uruguay.
- Lipovetsky, Gilles** (1986), *La Era del Vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, Francois** (1987), "Esquela para un nuevo decorado" en *La Postmodernidad explicada a los niños*, Barcelona: Gedisa.
- Martín Barbero, Jesús** (1983), "Retos a la Investigación de la Comunicación", en *América Latina, Comunicación y Cultura*. (9) México.
- Moffat, Alfredo** (1988), *Psicoterapia del Oprimido, Ideología y técnica de la psiquiatría popular*, Buenos Aires: Humanitas.
- Nietzsche, Friedrich**. (1924) *Así hablaba Zaratustra*, Buenos Aires: editorial Las grandes obras.
- Pichon Riviere, E.** (1985), *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichón Riviere, E.; Pampliega de Quiroga, Ana** (1989), *Psicología de la vida Cotidiana*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prigogine, Yllia** (1990) *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*, Madrid: Alianza.
- Rebellato, José Luis** (1993), "El pecado original" en *Relaciones*, (110), Montevideo
- Rebellato, José Luis; Giménez, Luis** (1997), *Ética de la Autonomía*. Montevideo: Nordan.
- Trevor, Barr** (1988) Extracto de "*Reflections on media education: the mights and realites*", discurso inaugural de la Ox. Media 88 Conference, Brisbane, Australia.
- Videla, Mirta** (1991), *Prevención, Intervención Psicológica en Salud Comunitaria*, Buenos Aires.
- Vygotsky, Lev** (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

La Formación del Psicólogo en América Latina

ENFRENTANDO GRANDES DESAFÍOS

NELSON ZICAVO MARTÍNEZ*

Universidad del Bío Bío CHILE

MARIO MORALES**

Universidad de Santiago de Chile CHILE

EUGENIO SAAVEDRA***

Universidad Católica del Maule (UCM) CHILE

MÓNICA PINO****

Universidad de Bío Bío CHILE

EMILIO RICCI*****

Universidad Católica del Norte (UCN) CHILE

* nzcavov@ubiobio.cl

** mario.morales@usach.cl

*** esaavedr@ucm.cl

**** mpinom@ubiobio.cl

***** ericci@ucn.cl

La formación de psicólogos constituye una tarea compleja que reviste grandes desafíos, no sólo en el escenario de educación superior a nivel internacional, sino también en nuestra América Latina. En efecto, encontramos que se interrelacionan demandas formativas de calidad en el ámbito no sólo de las competencias específicas requeridas a un profesional de la psicología, sino también de aquellas que se orientan a la formación de habilidades genéricas y todo esto en un escenario sociocultural caracterizado por profundas transformaciones socio históricas derivadas de los procesos de globalización del conocimiento, de la economía y por una exigencia paradójica que despierta la globalización y que se cristaliza en la búsqueda y defensa de la identidad de las realidades locales y de los procesos socioculturales que en ellos se despiertan.

De manera tal que cuando nos planteamos trabajar en esta reflexión el objetivo fue propositivo y reflexivo, abordando algunas ideas y lineamientos fundamentales que debe considerar un programa de formación en psicología en América Latina no solo desde las competencias sino además desde la misión socio histórica que asumimos como agentes de cambio social. No concebimos una psicología ajena a los grandes problemas que actualmente vive el ser humano, la psicología se desarrolla y cobra sentido a partir de las personas activas e insertas en la comunidad, de sus necesidades, frustraciones y retos. Estar alerta ante los cambios sociales y ser protagonistas inmersos en dicha realidad demanda de profesionales activos y capaces de comprender y ayudar, de estar y participar, de adaptarse y colaborar en la transformación personal y social.

La progresiva complejización y la creciente globalización de la sociedad plantean a la formación profesional desafíos y demandas que implican por una parte, formación continua e integración a equipos de trabajo multidisciplinario, y por otra, flexibilidad para adaptarse a los cambios y capacidad para la búsqueda y generación de conocimientos. Es en este contexto que se pretende formar profesionales psicólogos con una sólida base de estudios teórico/científicos y prácticos, con competencias profesionales necesarias para ejercer tanto a nivel local, nacional como internacional y continuar formándose en estudios de postítulo o postgrado. Por lo que existe la necesidad no sólo de producir conocimiento disciplinar, sino conocimiento situado que tome en consideración las realidades

económicas, sociales y educativas de los contextos, con la finalidad explícita de formar psicólogos con capacidad de adaptarse a los cambios, siendo sensibles a las demandas de los contextos particulares de las diferentes regiones (Robledo, 2008).

En nuestra región, existen innumerables realidades sociales, comunitarias que no han sido resueltas y que pueden incidir en la salud psicológica y calidad de vida de las personas, transformándose en grandes desafíos sobre los que la Psicología debiera pronunciarse y contemplarlos en los programas de formación de los futuros psicólogos. Compartimos entre los diversos países de nuestra región un crecimiento económico significativo así como una realidad opuesta caracterizada por la pobreza, la desigualdad, la violencia, el deterioro ambiental, la inequidad social y económica de la mayoría de la población, lo cual ha generado desigualdades evidentes en diferentes ámbitos del desarrollo. Las carencias que afectan a millones de nuestros habitantes en diversas áreas básicas, relacionadas con la educación, salud, vivienda y trabajo, son los lugares de acción que nos invitan al desafío y el compromiso de nuestra ciencia.

La formación en psicología no puede abstraerse de estos problemas, no se puede concebir una formación distante de las necesidades de la vida social y de la cooperación internacional. Es imperativo generar y fortalecer redes bilaterales y multinacionales, priorizando aquellas áreas en las cuales la disciplina podría ofrecer un aporte relevante a los temas que están presentes en nuestra región.

Necesitamos una psicología para América Latina, una psicología que esté abierta a analizar los postulados teóricos que la sostienen para aplicarlos en los contextos históricos y sociales de nuestras naciones, una psicología comprometida con los problemas sociales latinoamericanos, y tal como lo plantea Martín-Baró (1985), una psicología que promueva la participación del psicólogo en la emancipación de los pueblos latinoamericanos, superando los planteamientos de la neutralidad científica.

La investigación y la formación de futuros psicólogos, debe contemplar un currículum que considere la información sobre las aplicaciones científicas y tecnológicas vinculadas a la psicología y sus apremiantes condiciones sociales carenciadas a nivel nacional y regional. Problemas locales donde directamente puedan intervenir los psicólogos y/o

ser parte de equipos interdisciplinarios, la preparación para trabajar en equipos y redes que permita la construcción de programas y proyectos de investigación, extensión y capacitación de recursos humanos, empresas y organismos del estado, son todas acciones que deben estar presentes para responder a los grandes desafíos del siglo XXI.

Propuesta de una Psicología para América Latina

Durante muchos años el camino de la Psicología en América Latina, ha sido ruta y objetivo producto del dominio de los hallazgos obtenidos en los países europeos y en Estados Unidos. Hoy día resulta fundamental, emprender una mirada que enfatice la contribución de los distintos países de América Latina para superar las grandes problemáticas de nuestro continente. Para tal propósito, se requiere una psicología que esté en permanente diálogo con las necesidades de nuestros pueblos, con un compromiso social indisoluble, preocupado por las personas, familias, grupos, comunidades, independientes de su origen étnico, religioso, político, social y que esté interesada por el ser humano dentro de un clima de equidad y justicia (González, 2009).

A partir de esta misión, se vislumbran algunos pilares que debieran fundamentar la formación en psicología de los futuros psicólogos en las universidades de América Latina. A continuación se mencionan algunos de ellos:

1. El diálogo permanente entre la investigación y la discusión de los problemas principales de nuestro continente. En la enseñanza de la psicología deben estar presente los problemas que el ser humano tiene que enfrentar para resolver sus necesidades básicas, relacionadas con el acceso a la salud, a la educación, los altos niveles de pobreza, la exclusión social, las dificultades para obtener un trabajo digno que le permita satisfacer sus necesidades personales, familiares y sociales. La investigación debe orientarse en la resolución de estos asuntos y las políticas públicas de cada país de nuestro continente deben escuchar los hallazgos que indican el quehacer y orientan apegados al conocimiento que los ha impulsado.

2. Las Universidades concuerdan que la investigación científica es esencial en el reforzamiento del potencial de los distintos países. Debe ser independiente y estar exenta de presiones políticas e ideológicas, pero no por ello debe dejar de aportar al desarrollo de la sociedad. Necesitamos incrementar las redes de investigación en América Latina y el Caribe, con el propósito de generar formas nuevas de cooperación que se basen realmente en el intercambio y beneficio mutuo, con repercusiones científicas, sociales y culturales.
3. Los congresos y encuentros de investigadores y escritores de la psicología, deben ser una instancia de intercambios de resultados pero también una vitrina no solo de hallazgos sino de contacto cara a cara de lo que otros colegas con preocupaciones similares están realizando en otros espacios del continente y descubrir consonancias con lo realizable en programas de investigación que se llevan a cabo en los distintos países, con el propósito de planificar la siguiente fase hasta encontrar soluciones, junto con otras disciplinas, para resolver las distintas demandas que existen en nuestros pueblos (Morales, 2014).
4. Construir de manera permanente con los estudiantes una actitud crítica sobre las posiciones hegemónicas de la psicología e ir configurando una ciencia con identidad propia regional, que nos pertenezca y que contenga nuevos caminos de construcción teórica, epistemológica y metodológica para afrontar los problemas reales y necesidades de nuestra región.
5. El aporte de la psicología en la educación es indiscutible. La gran mayoría de los proyectos educativos intentan desarrollar personas integrales, sin embargo, muchas de estas instituciones cumplen un rol de adoctrinamiento, el cual, es la base de la reproducción cultural y social (Bourdieu y Passeron, 1977). Desde esta mirada, aquellos que no adquieren esta formación son “excluidos” o “discriminados”, el sistema les impone una cultura dominante, lo que los lleva a renunciar a su propia cultura, en otras palabras, deben someterse a un conjunto de reglas, valores y creencias que muchas veces no son concordantes con su estilo de vida. Según Carrasco (2010), la psicología tradicionalmente se ha colocado al servicio de la

reproducción social de la educación, interviniendo a través de la validación de determinados procesos, sin embargo, ha habido un cambio durante este último tiempo, en el cual, las innovaciones y cuestionamientos éticos y políticos están teniendo mayor fuerza, demostrando que existen experiencias prácticas desde la intervención psicológica que colaboran al cuestionamiento de la función social en la investigación educativa con la finalidad de la emancipación social.

Bezanilla (2007), nos entrega algunas sendas que debieran considerarse en la formación del Psicólogo. Su reflexión la realiza a partir de los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morín, 1999, citado por Bezanilla, 2007). Algunos de los aspectos que el autor comenta son los siguientes:

- a) La ceguera del conocimiento, el error y la ilusión. Genera una crítica frente al conocimiento inmutable que se tiene de la realidad producto de un proceso de enseñanza rígido a partir de lo que señalan los autores y las investigaciones. Es una mirada del mundo desde sus propias percepciones y reflexiones, sin considerar que la construcción del mundo es un proceso de cambio permanente. El autor sugiere que se considere en la formación la capacidad de auto-observación, procesos de autocrítica y reflexión sobre las posturas personales frente a sucesos de la realidad. Agrega que la enseñanza es dogmática, se prepara para ver los problemas que hacen alusiones a las teorías, sin considerar las herramientas fundamentales para enfrentar la incertidumbre de esta realidad que está en permanente cambio.
- b) Los principios del conocimiento pertinente. El autor se pregunta cómo los estudiantes y docentes se están preparando para enfrentar problemáticas complejas. Recomienda que el psicólogo debe contextualizar su saber, tener una mirada amplia y flexible de la realidad que se caracteriza por su complejidad y lo multidimensional.
- c) Enseñar la condición humana. Algunas preguntas esenciales son formuladas por el autor. ¿Qué tan abierta está la psicología para

reconocer la condición y la diversidad humana, qué tan cerrada en sus conjeturas y teorías se encuentra? La crítica se realiza hacia los docentes, que presentan una mirada estrecha, sectaria y a los estudiantes quienes poseen una actitud pasiva. El peligro que percibe el autor, es mirar la realidad desde las teorías aprendidas sin actualizar esta mirada.

- d) Enseñar la identidad terrenal. La realidad que vivimos en el planeta está lleno de contradicciones que nos genera una inequidad muy grande en las diversas áreas del desarrollo económico, cultural, social, educativo, espiritual, valórico, realidades que deben ser consideradas desde la psicología. Esta identidad terrenal se encuentra llena de incertidumbre y conflictos permanentes que amenazan la existencia de nuestro planeta. ¿Cómo se consideran estos problemas en la formación del psicólogo? ¿Está preparado el psicólogo para enfrentar estos desafíos que son parte de la globalización? Sostiene que la formación del psicólogo debe contemplar una actitud integracionista, abierta siempre en la comprensión de la realidad.
- e) Enfrentar la incertidumbre. Una de las grandes dificultades que tenemos que enfrentar es que el futuro ya no es una certeza. El mundo está en permanente cambio y cuando empezamos a adaptarnos a la realidad, ésta ya cambió. El aceleramiento de la sociedad va a una velocidad demasiado rápida, los avances de la comunicación, el conocimiento que existe desde las diversas disciplinas: neurociencia, computación, información, etc. nos entregan otros insumos para comprender y explicar la realidad, por lo cual no nos podemos quedar entabados con los conocimientos que poseíamos desde las diversas teorías que han prevalecido durante tantos años. Esto implica un individuo capaz de enfrentar la incertidumbre y adaptarse, capaz de convivir con un futuro incierto, capaz de convivir con el relativismo en diversas áreas. ¿El psicólogo se encuentra preparado para enfrentar estos procesos? El desafío es enseñar a los psicólogos la interpretación de la realidad, considerando que la nuestra realidad no es otra cosa que nuestra idea de realidad, (Morín, 1999, citado por Bezanilla, 2007).

- f) Enseñar la comprensión. Es un gran desafío educar para la condición humana. Esto tiene que ver con los distintos niveles de comprensión humana e intersubjetiva. Muchos son los problemas producto de una serie de actitudes que se generan a partir de la incomprensión del ser humano: la intolerancia y la exclusión son dos fenómenos que de manera permanente causan daños a las diversas sociedades. La capacidad de ponerse en lugar del otro, el abandonar el egocentrismo, el sociocentrismo y el profesionalismo, son actitudes que tienden a considerarse el centro del universos, excluyendo todo lo que se aleja de nuestras concepciones, como también todo fanatismo ideológico, intelectual y religioso que no deja ver otras realidades.
- g) La ética de la especie humana. Esto implica por una parte, asumir la condición biopsicosocial humana dentro del contexto de la complejidad, desarrollar un elevado grado de humanización y conciencia de la propia naturaleza y asumir el incierto destino personal y humano con sus paradojas y plenitudes, todo esto en un contexto en que la ética sea el proceso conductor esencial

Estos siete saberes constituyen base necesaria para poder abordar de qué manera transcurre la educación del psicólogo en nuestras realidades concretas.

La Experiencia Chilena en la Formación de Psicólogos

Si bien es cierto la Educación Superior (ES) en Chile ha sufrido cambios importantes en las últimas tres décadas; los cambios más impactantes son aquellos ocurridos luego del quiebre democrático ocurrido en la década del 70. Hasta el año 1980 en Chile existían 8 universidades con una cantidad aproximada de 20 sedes, dos institutos de las Fuerzas Armadas y una veintena de institutos técnicos. Este panorama fue abruptamente modificado por la entrada en vigor en 1981 del Decreto Fuerza Ley N° 1, desarticulando las grandes instituciones de educación y favoreciendo abruptamente la privatización del sistema de la ES sin regulación del Estado. Al día de hoy existen 60 universidades -16 estatales, 9 particulares con aporte del Estado pertenecientes al CRUCH (Consejo de Rectores

Universidades Chilenas) y 35 privadas, (SIES, 2014). Es importante destacar que la carrera de Psicología es uno de 18 títulos definidos por ley que solo pueden ser entregados por las universidades, ya que requieren obtener en forma previa el grado académico de licenciado. La carrera de psicología, se ofrece en más de 140 programas con aproximadamente 5.000 cupos (Juliá, 2006).

En la actualidad en Chile existen más de 23.000 estudiantes matriculados en las carreras de psicología; cifras que por una parte reflejan significativamente, el incremento de la privatización de la educación, sufriendo, además, una sorprendente masificación también en esta área de estudios. Esta expansión ha producido una significativa multiplicación y diversificación de la oferta, transformando los procesos formativos en una desencarnada captación de inscritos, así como enfatiza Fukushi (2010); “en la actualidad la industria de la educación superior es considerada una de las más competitivas del país. Esto se refleja, por ejemplo, al término de cada año con la extraordinaria publicidad que las instituciones de educación superior realizan con el propósito de cautivar a los miles de estudiantes que rinden anualmente la PSU (Prueba de Selección Universitaria)” (pag. 305); conduciendo muchas veces a una clara heterogeneidad de la calidad de los aprendizajes y el desarrollo cognitivo de los estudiantes durante su formación.

Por otra parte es claro que históricamente la formación de psicólogos en Chile, ha tenido una función profesionalizante, con currículos de duración variable que en media se desarrollan en 10 semestres declarados que se prolongan hasta 13 o 14 semestres (SIES, 2010). Siendo parte de las carreras humanistas con una errada fama de “fácil implementación” (las mal llamadas “carreras de tiza y pizarrón”, aquellas de más bajo costo y aparentemente menos rigurosas académicamente) lo cual se desmiente con una realidad formativa de la ES preocupada por la gestión de la calidad plasmada con la puesta en marcha de los “procesos de acreditación” ejecutados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), siendo procesos más bien voluntarios que lentamente han transitado una necesaria ruta hacia la formación de “calidad”. Hoy en Chile casi ninguna institución seria se puede plantear existir sin procesos de acreditación que respalden la calidad de su educación impartida.

De este modo los procesos de formación en Psicología han generado un marco curricular más bien similar basado en competencias coherentes a la realidad nacional, que se desarrollan a lo largo de la estructura curricular y de los ciclos de formación (general y profesional); entendiendo por competencias “una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades” (González y Wagenaar, 2008, p.17) que se desarrollan en diversas unidades de un curso o asignaturas y se evalúan en diferentes etapas de experticia. Como afirman Cabrera, Larraín, Moretti, y alt. (2010): “la noción de competencias es amplia y admite diferentes perspectivas, en la discusión de educación superior en Chile ha entrado muy de la mano con los intentos de algunas instituciones y disciplinas de seguir el proyecto Tuning, esto es, de elaborar un currículum por competencias (pag. 192). Esta noción de competencias, aunque no muy bien elaborada, podría ser relacionada con una noción más bien tecnócrata de la formación profesional, que podría enfatizar el saber hacer (aplicación) por sobre el saber (conocimiento acabado de las teorías y una madurada reflexión teórica); aunque este modelo permitiría disminuir las “distancias” que existen entre el conocimiento que el estudiante adquiere en su proceso formativo y las posibilidades de aplicarlo con rigurosidad y eficazmente en la práctica profesional. Es así, que una alternativa plausible para trabajar en la calidad de la formación es identificar las competencias de salida que los estudiantes deberían desarrollar, para luego equilibrarlas en el currículum y en los diversos cursos y asignaturas de manera de asegurar que la formación recibida -en su conjunto- garantice estas competencias.

El proyecto Tuning surge el año 2000 inmediatamente después de la Declaración de Bologna de 1999, con el objetivo de contribuir a la elaboración de cualificaciones convergentes en distintas disciplinas y procesos de formación europeos. Luego en 2004 se creó el Proyecto Tuning América Latina, con el aval de la Comisión Europea y de los ministerios de educación latinoamericanos, con el objetivo de promover la creación de un Espacio Común de Enseñanza Superior entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe. El modelo de trabajo identifica perfiles de titulación para luego diseñar o revisar programas definiendo como primer paso resultados esperados de aprendizaje y competencias (González y Wagenaar, 2008). En definitiva el proyecto busca desarrollar una visión de la educación desde la

perspectiva del que aprende (estudiante); con un cambio de paradigma (de la educación centrada en la enseñanza a la educación centrada en el aprendizaje). Intensificando una educación más centrada en el estudiante con una transformación del papel del educador y del enfoque de las actividades educativas a un cambio en la organización del aprendizaje. Todo esto con el objetivo de dotar profesionales de excelencia, con un sello de compromiso con el desarrollo científico de la disciplina y de responsabilidad social y ciudadana.

Por otra parte y de gran importancia para Chile a través de un proyecto de Mejoramiento de la Calidad en Educación Superior (MECESUP), dirigido por la académica Dra. María Teresa Juliá (con participación de diversas universidades Chilenas) se analizaron aquellas competencias más importantes que un psicólogo debería alcanzar en el proceso formativo. Dicho proyecto tuvo como propósito el mejoramiento de la formación general y específica de los profesionales psicólogos del Consorcio de Universidades del Estado (CUECH), (Juliá, 2013).

Los resultados permitieron clarificar e incluir una variedad de competencias que debieran alcanzar los estudiantes que se forman en las universidades de Chile. El concepto de competencia, Juliá (2013) la define como un constructo psicológico complejo. Por una parte, se puede conceptualizar como capacidad o cualidad de la persona; también la define desde una mirada contextualista, generada en una situación, desde lo intersubjetivo; como una atribución en relación a un desempeño, saber actuar en un contexto determinado; implica también, un saber movilizar recursos, sean estos, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores

Es importante considerar que dichas competencias se han potenciado en este último tiempo producto de las necesidades emergentes en nuestra sociedad y las reformas implementadas con mayor fuerza principalmente en los sectores de justicia, y la relevancia política y social que se le ha dado al desarrollo de proyectos sociales, de salud y educación vinculados a la temática de superación de la pobreza, equidad y acceso de oportunidades y la rápida incorporación del psicólogo en equipos multidisciplinarios que requiere del dominio de saberes éticos, de conocimientos, de procedimientos y actitudes, acorde a los requerimientos de las instituciones y de las personas que focaliza su atención.

La formación académica de profesionales de la psicología, como decíamos antes, no sólo requiere de la implementación de competencias específicas o profesionales, sino también del despliegue de habilidades genéricas. Estas habilidades se caracterizan principalmente por ser transversales, es decir atraviesan diferentes currículos profesionales y ámbitos de acción personal y social (Hernández, Martínez, Fonseca & Rubio, 2005). Dichas competencias las veremos a continuación.

Competencias Específicas

Competencia 1. Elaborar un marco comprensivo coherente y fundamental de los procesos mentales, subjetivos y del comportamiento humano utilizando principios, modelos y procedimientos científicos propios de la disciplina para la promoción del desarrollo humano, bienestar y efectividad de personas, grupos y organizaciones. Entre las competencias específicas, se mencionan:

- ◇ Analizar los métodos, teorías y sistemas básicos de la psicología con el fin de explicar y comprender el sentido de los fenómenos psicológicos, valorando críticamente sus contribuciones y limitaciones.
- ◇ Caracterizar los fundamentos y las particularidades de las áreas y los campos de actuación de la psicología, para potenciar profesionalismo y compromiso ciudadano
- ◇ Relacionar e integrar el aporte de otras disciplinas y de las ciencias sociales para dar fundamento y contextualizar el análisis de los procesos psicológicos.
- ◇ Desarrollar un planteamiento oral y escrito basado en conocimiento actualizado de la psicología para dar respuesta ante una situación–problema.
- ◇ Adaptar los procedimientos, métodos y técnicas de acuerdo a las características socioculturales, étnicas, de género, para su pertinencia a las características del contexto sociocultural y eventual vulnerabilidad de personas o grupos.

La formación de esta competencia permite que el psicólogo puede llevar a cabo acciones concretas para explicar y/o comprender los problemas del ser humano a través de procedimientos científicos que posibiliten el desarrollo humano. Son variados los problemas que existen en América Latina y que necesitan ser explicados y comprendidos desde la psicología. A través de una integración conceptual, aplicando teorías y enfoques, mediante el aporte de otras disciplinas, es posible también generar acciones profesionales y políticas públicas que permitan visualizar la necesaria intervención.

Competencia 2. Investigar científicamente fenómenos psicológicos acordes a los criterios y métodos validados por la disciplina propia y afines para generar conocimiento relevante y pertinente. Se señalan:

- ◇ Analizar y adoptar marcos teóricos o conceptuales pertinentes que puedan abordar un problema desde su descripción a su comprensión, y generar hipótesis.
- ◇ Definir, medir y/o cualificar variables, constructos psicológicos que respondan al problema de investigación.
- ◇ Entender las decisiones que se toman en la investigación, apropiarse de las lógicas necesarias para aplicar los métodos científicos de la psicología para diseño e implementación de investigaciones de nivel inicial, de carácter básico.
- ◇ Interpretar los resultados de una investigación para discutirlos de acuerdo a criterios científicos y en relación al problema y su contexto.
- ◇ Comunicar de manera escrita y verbal, un trabajo de investigación, de acuerdo a normas científicas y al público objetivo del destino.

Esta competencia implica el desarrollo de todos los estadios de una investigación cuyos resultados debieran ser un aporte continuo concretados en informes, resúmenes de diversas temáticas que a través de la historia de la psicología se han ido desarrollando. A menudo observamos una amplia brecha entre los resultados de las investigaciones y la toma de decisiones frente a los problemas del ser humano, en áreas relacionadas con la salud,

trabajo, educación. Los resultados de investigación entregan luces y diversas pistas que pudiesen ser aplicadas para comprender mejor los fenómenos psicológicos, comunitarios, sociales y en consecuencia, tomar decisiones.

Competencia 3. Evaluar y diagnosticar fenómenos y procesos psicológicos en personas, grupos, organizaciones con los procedimientos validados por la disciplina para la toma de decisión y para examinar críticamente sus consecuencias. Se observa en:

- ◇ Estudiar y comprender fenómenos y procesos psicológicos, levantando y revisando hipótesis en base a la recolección de información y el conocimiento psicológico pertinente que apunten a la complejidad.
- ◇ Seleccionar y aplicar los métodos de un proceso evaluativo y de diagnóstico para dar respuestas relevantes y pertinentes al objeto de estudio.
- ◇ Analizar los datos del proceso de evaluación considerando elementos teóricos, técnicos y éticos, re-elaborándolo en un proceso dialógico para sopesar sus implicaciones y consecuencias en la entrega de resultados.
- ◇ Comunicar los propósitos y resultados de evaluación de forma pertinente para dar respuesta relevante al objeto de estudio y al público objetivo.

El diagnóstico y la evaluación son competencias centrales que el psicólogo debe desarrollar. La evaluación de personas, grupos, organizaciones, comunidades en diversas áreas, educacional, clínica, laboral, jurídica, deportiva, comunitaria, social, etc., son realidades en las cuales se espera que el psicólogo pueda generar conocimiento basado en el proceso de diagnóstico y evaluación.

Competencia 4. Comunicar e interactuar con personas y grupos con el propósito de analizar sus necesidades y recursos, proporcionar una reflexión y aprendizaje acerca de éstos, y para la definición de las metas del

servicio psicológico que se va a proveer e ir comprobando su cumplimiento. A saber:

- ◇ Considerar las particularidades propias de personas y grupos con el fin de identificar el marco contextual en el cual sus servicios serán requeridos.
- ◇ Proponer un plan de recolección y análisis de información relevante para identificar necesidades y recursos de personas, grupos y organizaciones
- ◇ Consensuar con personas y grupos la definición del objetivo de trabajo con el fin de establecer metas factibles y relevantes.
- ◇ Generar para cada condición específica de trabajo un sistema de evaluación válido y confiable respecto de los plazos y logros de los objetivos convenidos.

La detección de necesidades de diversos grupos, organizaciones sociales, comunidades, es una tarea que en nuestra región debe realizarse de manera permanente. Las necesidades cambian de acuerdo al contexto. Esto implica que el profesional debe ser lo suficientemente sensible para detectar estos factores y hacer partícipe a las personas, a los grupos humanos en la reflexión y el análisis del diagnóstico, mediante el diálogo permanente y participativo.

Competencia 5. Diseñar proyectos de intervención con sustento en la disciplina psicológica orientados a personas, grupos, comunidades y organizaciones sociales para promover la participación activa, el bienestar, el desarrollo psicosocial y la calidad de vida. Se desglosa en:

- ◇ Contribuir a los procesos de detección o al levantamiento de necesidades de los individuos, grupos, comunidades y organizaciones sociales para facilitar la reflexión, diálogo y determinar el problema a resolver y su contexto.
- ◇ Formular objetivos claros y precisos, que aporten una solución a la necesidad detectada.

- ◇ Determinar los supuestos y los recursos disponibles en el sujeto y en los grupos y su contexto que permitan la implementación de la intervención.
- ◇ Seleccionar estrategias de intervención que sean pertinentes y relevantes a la situación problema.
- ◇ Establecer un plan detallado de actividades y tareas coherentes con las estrategias de intervención seleccionadas, precisando responsables, tiempos, espacios y recursos requeridos con vistas a proponer una intervención de calidad.

No basta hacer diagnóstico y detección de necesidades a nivel individual, grupal y organizaciones sociales. El psicólogo debe visualizar y sugerir a partir de los antecedentes recogidos las propuestas que permitan asesorar e intervenir para favorecer el logro del bienestar, el desarrollo psicosocial y la calidad de vida.

Competencia 6. Implementar servicios y proyectos de intervención sostenidos en la disciplina psicológica, orientados a personas, grupos, comunidades y organizaciones sociales, para promover la participación activa, el bienestar, el desarrollo psicosocial y la calidad de vida. Estos se observan en:

- ◇ Aplicar los recursos personales y técnicos para asegurar el impacto de la intervención.
- ◇ Movilizar recursos técnicos y humanos presentes en el sujeto de intervención que permita la participación activa, el bienestar y la calidad de vida.
- ◇ Facilitar condiciones de sustentabilidad y autonomía para desarrollar los recursos internos del sujeto de intervención y el mejor aprovechamiento de los recursos externos.
- ◇ Monitorear y retroalimentar el proceso de intervención para corregir y aprender de los errores y generar las condiciones para la sustentabilidad de los procesos diseñados y sus efectos.
- ◇ Sistematizar las experiencias exitosas en servicios y productos con la vista puesta en su difusión.

La implementación de servicios en diferentes campos de acción es un propósito que debe ser central en la formación del psicólogo. Actualmente los ámbitos de acción son diversos y la formación de un psicólogo debe estar íntimamente ligada al compromiso social y a las diversas organizaciones con clara misión social.

Competencia 7. Evaluar servicios y proyectos de intervención y desarrollo, sustentados en la disciplina psicológica, orientados a personas, grupos, organizaciones y comunidades, para promover la participación activa, el bienestar y la calidad de vida. Dicha competencia implica:

- ◇ Seleccionar y construir indicadores, técnicas e instrumentos para evaluar servicios e intervenciones.
- ◇ Planificar y desarrollar evaluaciones de servicios e intervenciones con vistas a su optimización.
- ◇ Confeccionar informes que respondan a la diversidad de audiencias interesadas en los resultados de evaluación.
- ◇ Realizar recomendaciones y asesorías sobre la base de evidencias de resultados de evaluaciones y el contraste con las necesidades de los grupos beneficiados.

Todo programa de intervención debe evaluarse y esto implica generar informes de evaluación que nos entreguen aquellos objetivos logrados y aquellos que por diversas razones no han sido alcanzados. Recordemos que todo proceso de intervención implica generar un cambio, resultado que debe evidenciarse mediante indicadores cuantitativos y/o cualitativos.

No obstante la formación académica de los profesionales de la psicología también requiere de una formación en habilidades genéricas, de hecho los planteles académicos se han visto interpelados a incluirlas en sus currículos. La inclusión de habilidades genéricas en la preparación profesional de los psicólogos constituye una posibilidad de enriquecer la formación del especialista con la del ciudadano comprometido con su pueblo, con la dignidad humana, con los valores del espíritu, con su construcción personal, con su realización cognitiva, social y personal. La transversalidad de estas disposiciones incluyen dimensiones que van desde

lo instrumental, a lo relacional y sistémico (Tuning, 2011), constituyéndose en una posibilidad de formar a las nuevas generaciones en el respeto de la identidad de sus pueblos, en el reconocimiento de sus patrones culturales y en la construcción de una psicología, en nuestro caso, desde América Latina.

Por lo tanto, cabe interrogarnos cómo las unidades académicas se hacen cargo del desarrollo integral de sus estudiantes, cómo los aspectos relacionados con la madurez y bienestar del capital humano viene incorporado en nuestros perfiles profesionales y currículos académicos. Sin lugar a duda, esta habilidad constituye una variable transversal para todos los profesionales, pero para aquellos dedicados a la psicología se transforma en un imperativo ético que no podemos seguir dejando al arbitrio y posibilidades de los estudiantes y sus familias, pues constituye una herramienta fundamental de su quehacer profesional.

Competencias Genéricas.

Estas competencias son transversales. Toda formación debe contemplar estos contenidos que se traducen en actitudes, conocimiento, destrezas y valores en un marco donde la ética debe ser el marco de actuación que guíe estos procesos.

Existen numerosas propuestas de competencias genéricas para los perfiles académicos de nuestro continente, muchas de ellas proponen como ejes transversales la disposición al aprendizaje, el compromiso social, capacidad de comunicarse, liderazgo, trabajo colaborativo, compromiso ético, manejo de la tecnología, capacidad crítica, compromiso medioambiental, reconocimiento y aceptación de la diversidad (Boude, 2014; Comisión de Renovación Curricular, 2009; Corominas, 2001; González & González, 2008; Saavedra, Illesca & Cabezas, 2014). No obstante, dentro de estas competencias genéricas, resulta menos frecuente encontrar habilidades relacionadas con el desarrollo personal de los estudiantes de psicología, quienes en su perspectiva laboral se comprometen con el bienestar de las personas, comunidades y organizaciones. A este respecto, resulta relevante destacar que el manejo de conocimiento y destrezas técnicas específicas no constituyen las únicas herramientas de trabajo del psicólogo, sino que el desarrollo y bienestar personal del

profesional adquieren un rol fundamental a este respecto. Entre las que se observan:

- ◇ Pensamiento Crítico: Evaluar y discriminar reflexivamente diferentes fenómenos del ámbito personal, académico, profesional y cotidiano, con una mirada prospectiva, compleja y global orientado a la acción.
- ◇ Pensamiento Reflexivo: Reflexionar y aprender del propio desempeño, manteniendo un continuo desarrollo profesional y personal, adoptando y promoviendo estrategias de autocuidado.
- ◇ Resolución de problemas: Identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de manera efectiva.
- ◇ Comunicación oral: Expresar en forma inteligible y eficaz las ideas y opiniones propias, utilizando el lenguaje oral apropiado.
- ◇ Comunicación escrita: Expresar en forma clara y eficaz las ideas y opiniones propias utilizando el lenguaje escrito.
- ◇ Comunicación interpersonal: Relacionarse con otras personas a través de la escucha empática; mediante la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no verbales.
- ◇ Trabajo en equipo: integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones sociales.
- ◇ Sentido y comportamiento ético. Mostrar sensibilidad y ser consistente en la coherencia entre comportamiento y principios basados en el respeto a los derechos y las responsabilidades propias y de los demás.
- ◇ Pensamiento estratégico. Formular y articular estrategias sobre la base de procesos de análisis y síntesis complejos que integren objetivos, información del contexto y las relaciones de pasado, presente y futuro planificación en el proceso y toma de decisiones.
- ◇ Iniciativa. Actuar con capacidad anticipatoria, creativa e innovadora y de forma emprendedora, en los diferentes escenarios movilizando recursos personales, de la disciplina y del contexto con una actitud proactiva.

Por su parte según la Comisión Nacional de Acreditación en Chile las competencias del perfil profesional de carreras de psicología debe estar orientado principalmente a:

- ◆ Diagnosticar, planificar, desarrollar y evaluar diversos procesos y programas en las áreas de la Psicología: educacional, organizacional, clínica y otros campos de acción en la realidad social.
- ◆ Definir, aplicar y evaluar estrategias de intervención para atender necesidades preventivas, terapéuticas y de desarrollo de la conducta en individuos, grupos y organizaciones, a partir de una base teórica sólida.
- ◆ Diseñar y realizar actividades de investigación científica en la disciplina
- ◆ Desarrollar capacidades generales propias de un profesional universitario: pensamiento crítico, auto aprendizaje, educación continua, formación integral y el discernimiento ético.

A partir de los anteriores postulados junto la experiencia resultante y respetando los elementos identificativos culturales de cada uno de los países, la pregunta básica que debemos responder es ¿Cuáles son las competencias mínimas que un estudiante de psicología debiera alcanzar en el proceso de formación para responder a las demandas y necesidades de nuestros pueblos en América Latina y el Caribe?

Como se puede visualizar, son varias las competencias que el psicólogo debe alcanzar. No obstante, hay algunos aspectos que quisiéramos reflexionar especialmente en torno a la delimitación de la profesión del psicólogo. Es imprescindible redefinir tareas, responsabilidades para el ejercicio de la práctica psicológica. Tal como se ha señalado, la atención que ejerce el psicólogo, especialmente aquél que se dedica a la clínica, debe ir más allá de la consulta individual, la clínica o la institución escolar donde está entregando sus servicios.

El psicólogo debe ponderar otros factores, tales como los efectos de la pobreza, las desventajas socioeconómicas en la condición patológica del individuo, contextos laborales deprimentes, etc. Los problemas generados por la pobreza, la carencia de servicios básicos, la falta de acceso a los

servicios educativos y de salud, la cesantía, la exclusión social así como todo tipo de exclusión repercuten en las condiciones de vida de la familia y de la sociedad. Investigaciones señalan que la prevalencia de depresión y trastornos de ansiedad se origina, en gran parte, por estos factores. Los niños que se encuentran expuestos a situaciones de pobreza son más proclives a enfermedades, estrés familiar, apoyo social inadecuado y a la depresión.

Desde nuestra visión la psicología no solo es una intervención personal sino que también es psicosocial, generando también instancias en las que el psicólogo debe necesariamente participar y comprometerse. El psicólogo de América Latina debe ser sujeto y objeto de cambio psicosocial. Poseemos un enfoque del psicólogo centrado en la búsqueda del desarrollo de las personas con el propósito de desplegar habilidades y competencias para analizar mejor la realidad social y buscar cooperativamente alternativas de solución frente a los problemas que deben enfrentar. Estos objetivos requieren una mirada interdisciplinar en el que las relaciones del psicólogo con los distintos profesionales: trabajadores sociales, abogados, educadores, sociólogos, médicos, economistas se conviertan en una necesidad primordial para lograr el propósito de las intervenciones.

Las funciones del psicólogo pueden desarrollarse en distintos ámbitos: atención directa a individuos, grupos o comunidades; asesoramiento y consultoría, dinamización comunitaria, investigación, planificación y programas de intervención social, evaluación de programas, dirección y gestión. Todas ellas buscan establecer y desarrollar el bienestar psicológico y social tanto de la persona como de la comunidad, mediante acciones proactivas que permitan enfrentar los problemas relacionados con la exclusión, la discriminación, el clasismo y todo tipo de acción injusta sobre las personas o grupos humanos.

De la misma manera los problemas a nivel familiar son innumerables. Las mayores dificultades se expresan por los malos tratos y abusos de los niños, los problemas relacionales en el grupo familiar, el abuso de poder y la exclusión como fuente de violencia intrafamiliar. El rol del psicólogo en el trabajo con adultos mayores ha sido uno de los desafíos importantes para la psicología de los últimos años como también lo ha sido en la atención a personas con capacidades diferentes con el propósito fundamental de la inclusión familiar, educacional, laboral, social, buscando

estrategias que permitan desarrollar el máximo las capacidades del sujeto, diseñando programas que fomenten la aceptación, sensibilización, flexibilidad, así como las acciones que favorezcan la calidad de vida de las personas.

El tema de la exclusión social ha sido una de las grandes preocupaciones de este último tiempo. La exclusión social es un fenómeno estructural, dinámico y multidimensional y el rol del psicólogo debiera canalizarse a través de dos acciones, por una parte, con el individuo que vive esta exclusión desde lo personal hasta lo familiar, con el propósito de desarrollar habilidades y recursos personales, que le permitan una mayor integración en su entorno y por otra parte, una intervención comunitaria que diseñe, ejecute y evalúe programas que faciliten este proceso de integración, mediante técnicas que promuevan el cambio de actitudes con relación a la estigmatización y prejuicios que manifiesta la sociedad hacia las personas o hacia las minorías grupales.

Desde su creación como carrera y como disciplina, la psicología, sin duda ha diversificado vigorosamente el campo de estudios, investigaciones e intervenciones, en innumerables áreas del saber: como la psicología cognitiva, las neurociencias, la informática, comunitaria, transpersonal, positiva, las diversas corrientes de la psicoterapia y las nuevas aplicaciones psicológicas al campo social, educacional, industrial y laboral. Así como también las aportaciones temáticas sobre familia, parejas, paternidad, pobreza y las desigualdades sociales, el embarazo adolescente, la violencia juvenil y las drogas, la pedofilia, los derechos humanos por mencionar solo algunas de sus innumerables ramificaciones, constituyen los nuevos desafíos para los psicólogos de este nuevo milenio

La formación en competencias específicas de la psicología, en habilidades genéricas que relevan la importancia del compromiso social, ético y desarrollo personal del profesional de la psicología y ciudadano de Latinoamérica se convierten en desafíos relevantes y centrales para la formación de psicólogos del siglo XXI y nos orienta a la creación de modelos educativos centrados en la persona del estudiante de acuerdo a lo requerido en la profesión, en el entorno sociocultural y en las necesidades de los destinatarios. En síntesis, la formación del psicólogo en América Latina debe centrarse en el individuo y su contexto social, con el propósito de mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bezanilla, J.** (2007). Caminos para la formación del psicólogo. Disponible en red:
http://www.udlondres.com/revista_psicologia/articulos_docente/formacion.htm.
- Boude, O.** (2014). Desarrollo de competencias genéricas y específicas a través de una estrategia mediada por TIC en educación superior (II). *Educación Médica Superior*, 28(4), 652-666.
- Bourdieu, P. & Passeron, C.** (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Editorial Laia/Barcelona.
- Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M. & Energici, M.** (2010). La formación en Psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Calidad en la Educación*, 33, 183-223.
- Carrasco, C.** (2010). La práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícito y finalidad social. *Revista Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. XXIX, N° 1, 154-178
- CNA Chile** (2011). *Criterios de Evaluación de Carreras de Psicología*, Documento de trabajo. Extraído el 20 de Julio de 2015 desde: <http://www.cnachile.cl/Paginas/pregado-criterios-especificos.aspx>.
- Comisión de Renovación Curricular** (2009). *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*. Concepción: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Corominas, E.,** (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Fukushi, K.,** (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: Análisis del cambio cultural en la educación superior chilena”. *Calidad en la Educación* N° 33, diciembre, pp.303-316.
- González, F.** (2009). La psicología en América Latina: algunos momentos críticos en su desarrollo. *Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*. N° 17. <http://www.psicolatina.org/17/america-latina.html>.

- González, J. & Wagenaar, R.** (2008). Universities' contribution to the Bologna process. An introduction. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González, M., & González R.** (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 47, 185-209.
- Hernández, F., Martínez, P., Fonseca, P. & Rubio M.** (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid: La Muralla.
- Juliá, M.T** (ed.), (2013). *Competencias del Psicólogo en Chile. Propuestas desde las universidades estatales*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Juliá, M.T.** (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, Vol.XV, N°2.
- Martín-Baró, I.** (1985). El papel del psicólogo en el contexto Centroamericano. *Boletín de Psicología*, 17. pp 99-112.
- Morales, M.** (2014). ¿Qué psicología requerimos en América Latina para enfrentar los grandes desafíos del siglo XXI. En Orozco, M. y Caballero, K. (compiladores). *Psicología Latinoamericana; Experiencias, Desafíos y compromisos sociales*. México. Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología A.C.: 65-85.
- Proyecto TUNING**, (2011-2013). Competencias específicas de psicología. <http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/psicologia/competencias-especificas-de-psicologia>. Consultado julio 2015.
- Robledo, A.** (2008). La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia. *Universitas Psychologica*, vol. 7, núm. 1, 9-18.
- Saavedra R, Illesca P, & Cabezas G,** (2014). Aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia para adquisición de competencias genéricas: estudiantes de nutrición y dietética, Universidad de La Frontera. *Revista chilena de nutrición*, 41(2), 167-172.



CENTRO DE PSICOLOGÍA
Y DESARROLLO HUMANO



ALFEPSI

EDITORIAL

Alfepsi Editorial nace en el segundo congreso de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la enseñanza de la Psicología - ALFEPSI- celebrado en Concepción -Chile- en octubre de 2013.

Como parte de la apuesta ético-política por la recuperación de la memoria histórica de los pueblos latinoamericanos, Alfepsi Editorial se ha comprometido con la sistematización, visibilización y reproducción democrática del pensamiento psicológico elaborado en y desde nuestras propias realidades

Alfepsi Editorial es un espacio de diálogos críticos sobre la Psicología Latinoamericana, sus problemas, sus perspectivas y sus posicionamientos en el mundo contemporáneo.

Con este segundo libro de creación colectiva continuamos el camino hacia la construcción de esa otra psicología comprometida con la formación de psicólogas y psicólogos con altos niveles de sensibilidad y praxis frente a las complejas realidades de la América Latina

El Centro de Psicología y Desarrollo Humano es una empresa costarricense comprometida con el desarrollo de la psicología latinoamericana. Nuestros acompañamientos se realizan a favor de poblaciones vulnerabilizadas y tendientes hacia las descolonización de las conciencias. Desde la psicología clínica nos especializamos en la atención de familias y situaciones de violencia.

Desarrollamos programas con mujeres, hombres, niñez y adolescencia. Desde la psicología forense desarrollamos programas de atención de conductas abusivas, victimología y evaluaciones en materia de familia.

Desde una psicología social y comunitaria realizamos diagnósticos e investigaciones participativas, acompañamientos psicosociales y sistematizamos experiencias. Acompañamos a las comunidades para construir bienestar desde sus experiencias, a partir de sus voces y desde sus voluntades.

Creemos en los derechos humanos, la perspectiva de género y el enfoque de desarrollo humano. Cuando formamos en psicología, lo hacemos pensando en todo lo anterior

FORMACIÓN

E N P S I C O L O G Í A

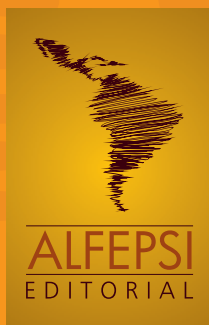
REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE AMÉRICA LATINA



Con este segundo libro de creación colectiva continuamos el camino hacia la construcción de esa otra psicología comprometida con la formación de psicólogas y psicólogos con altos niveles de sensibilidad y praxis frente a las complejas realidades de la América Latina.

CO-AUTORES DE ESTA OBRA COLECTIVA

Horacio R. Maldonado (Argentina)
Eduardo Viera (Uruguay)
Sandra Castañeda (México)
Dora Patricia Celis Esparza (Costa Rica)
Ângela Soligo (Brasil)
Manuel Calviño (Cuba)
Mario Morales Navarro (Chile)
Eugenio Saavedra Guajardo (Chile)
Mónica Pino Muñoz (Chile)
Nelson Zicavo Martínez (Chile)
Emilio Ricci (Chile)
Edgar Barrero Cuellar (Colombia)
Marco Eduardo Murueta (México)
Julio Jaime (Colombia)



DISTRIBUIDO POR:
www.alfepsi.org



APOYAN

