



LOS LIBERTADORES
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA

ISSN 1909-8391

tesis Psicológica

Revista de la Facultad de Psicología / Enero - Junio de 2016

Vol. 11 - N° 1

**LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS Y SOCIALES
DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGÍA**

Incluida en:
REDALYC
BVS PSI COLOMBIA
PSICODOC
DIALNET
CLASE

Tesis Psicológica	Bogotá Colombia	Vol. 11 - N° 1	Pp. 316	enero-junio	2016	ISSN 1909-8391
------------------------------	----------------------------	-----------------------	----------------	--------------------	-------------	-----------------------

PRESIDENTE DEL CLAUSTRO
Juan Manuel Linares Venegas

RECTORA
Sonia Arciniegas Betancourt

VICERRECTOR ACADÉMICO
Orlando Salinas Gómez

VICERRECTOR DE
EDUCACIÓN VIRTUAL Y A DISTANCIA
Víctor Camilo Maestre Socarras

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES
Luis Ignacio Aguilar Zambrano

DECANO FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Edwin Yair Oliveros Ariza

DIRECTOR
Edwin Yair Oliveros Ariza

EDITORA
Carol Fernández Jaimes

COEDITORA
Angélica María González Jiménez

EDITORES INVITADOS SECCIÓN MONOGRÁFICA
Arthur Arruda Leal Ferreira
Carlos Alberto Romero Otálora

PERIODICIDAD: SEMESTRAL
Correspondencia, compra, canje o suscripciones
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Carrera 16 N° 63A - 68
PBX 254 47 50 ext. 3302-3303. Fax 314 59 65
tesispsicologica@libertadores.edu.co

La Fundación Universitaria Los Libertadores es una Institución de Educación Superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional

DISEÑO GRÁFICO
Fundación Universitaria Los Libertadores

DIAGRAMACIÓN
Amarillomagenta Estudio Gráfico

FOTOCOMPOSICIÓN
Amarillomagenta Estudio Gráfico

IMÁGENES
Fotolia.com

CORRECCIÓN DE ESTILO
Diana Patricia Fagua Fagua

TRADUCCIÓN/CORRECCIÓN - INGLÉS
William Alejandro Jiménez Jiménez

Tesis Psicológica Vol. 11 N° 1
Revista de la Facultad de Psicología
Bogotá, enero-junio de 2016

ISSN 1909-8391
Hecho el depósito que establece la ley.
Derechos reservados
Fundación Universitaria Los Libertadores
www.ulibertadores.edu.co

Las ideas emitidas en esta publicación son responsabilidad de los autores, no comprometen al editor, al director, a la Facultad, ni a la Institución. Se autoriza la reproducción de los artículos, citando autor y fuente, únicamente con fines académicos. En caso distinto se requiere solicitar autorización por escrito al editor.

COMITÉ EDITORIAL

Amelia Haydee Imbriano, Ph. D.
Universidad Argentina John F. Kennedy -Argentina-

Yulia Solovieva, Ph. D.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla -México-

Georgina Cárdenas López, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México -México-

Laura Milner, Ph. D.
Central Washington University -U.S.A.-

Vicente Caballo, Ph. D.
Universidad de Granada -España-

Ana Kohan Cortada, Ph. D.
Universidad Del Salvador (USAL) - Argentina-

Walter Greenleaf, Ph. D.
Stanford University -U.S.A.-

Andrés Felipe Reyes Gómez, M. Sc.
Universidad del Bosque -Colombia-

Gisela Daza Navarrete, M. Sc.
*Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.
-Colombia-*

Manuel Sanabria Tovar, M. Sc.
Fundación Universitaria Los Libertadores -Colombia-

Néstor Mario Noreña Noreña, M. Sc.
Fundación Universitaria Los Libertadores -Colombia-

Óscar Gilberto Hernández Salamanca, M. Sc.
Universidad San Buenaventura -Colombia-

COMITÉ CIENTÍFICO

Anabel de la Rosa Gómez, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México -México-

Ximena Durán Baca, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México -México-

Stephane Bouchard, Ph. D.
Université du Québec en Outaouais -Canada-

Rubén Ardila, Ph. D.
Universidad Nacional de Colombia -Colombia-

Fernando Luis González Rey, Ph. D.
Pontificia Universidad Católica de Campinas -Cuba-

Wilson López López, Ph. D.
Pontificia Universidad Javeriana -Colombia-

Luis Flórez Alarcón, Ph. D.
*Universidad Nacional de Colombia - Universidad Católica
-Colombia-*

Blanca Patricia Ballesteros M. Sc.
Pontificia Universidad Javeriana -Colombia-

María Claudia Peralta Gómez, Ph. D.
Universidad de La Sabana -Colombia-

Ignacio Barreira, Ph. D.
*Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Fundación Barceño
-Argentina-*

Azucena Borelle, Ph. D.
Universidad del Salvador -Argentina

Laura Elizabeth Oliveros Chávez, M. Sc. Doctoranda
Universidad de Guadalajara -México-

Rosa María Baños Rivera, Ph. D.
Universitat de Valencia - España-

María Beatriz Greco, Ph. D.
Universidad de Buenos Aires - Argentina-

Tesis Psicológica - Vol. 11 - N° 1

Los estudios históricos y sociales de la ciencia y la psicología

Carta del Director y Decano de La Facultad	8
<i>Edwin Yair Oliveros Ariza</i>	
Editorial	9-11
<i>Carol Fernández Jaimes</i>	
SECCIÓN MONOGRÁFICA	
Editorial sección monográfica	14-17
Yes, nós temos Wundt: Radecki e a história da psicologia no Brasil (Portugués y español).	18-53
<i>Luiz Eduardo Prado da Fonseca - Hugo Leonardo Rocha Silva da Rosa - Arthur Arruda Leal Ferreira</i>	
Cuatro décadas de sociología del conocimiento psicológico: historia, sociología y epistemología de la psicología en la obra de Allan R. Buss	54-95
<i>Catriel Fierro</i>	
La Biblioteca Pedagógica y las orientaciones psicológicas de Ramón I. Cardozo	96-115
<i>Jose E. Garcia</i>	
La expansión del psicoanálisis en la universidad argentina desde mediados del siglo XX: un estudio historiográfico	116-133
<i>María Eugenia González</i>	
Lo grupal como intervención crítica: Sobre la publicación Lo Grupal en la Argentina (1983-1993)	134-149
<i>Gabriela Cardaci</i>	
La Inteligencia: Una exploración sobre algunos aspectos contemporáneos	150-161
<i>Jose Luis Posada Abril</i>	
Genealogía de la historia de la psicología en Colombia	162-181
<i>Jairo Gallo Acosta</i>	
El Quijote de Emili Pi i Molist: Una reconstrucción modélica de la subjetividad a través de la locura	182-203
<i>Iván Sánchez Moreno</i>	

Contents

Editorial of the Director and Dean of the Faculty	8
<i>Edwin Yair Oliveros Ariza</i>	
Editorial	9-11
<i>Carol Fernández Jaimes</i>	
MONOGRAPHIC SECTION	
Editorial sección monográfica	14-17
Yes, we have Wundt: Radecki and the history of psychology in Brazil (Portuguese & Spanish)	18-53
<i>Luis Eduardo Prado da Fonseca - Hugo Leonardo Rocha Silva da Rosa - Arthur Arruda Leal Ferreira</i>	
Four decades of sociology of psychological knowledge: History, sociology and epistemology of psychology in the works of Allan R. Buss	54-95
<i>Catriel Fierro</i>	
The Pedagogical Library and the psychological orientations of Ramón I. Cardozo	96-115
<i>Jose E. García</i>	
The expansion of psychoanalysis in the Argentina university since the mid twentieth century: a historiographic studies	116-133
<i>María Eugenia González</i>	
The group as a critical intervention: About the publication The Group in Argentina (1983-1993)	134-149
<i>Gabriela Cardaci</i>	
Intelligence: An exploration of some contemporary aspects	150-161
<i>Jose Luis Posada Abril</i>	
Genealogy of the history of psychology in Colombia	162-181
<i>Jairo Gallo Acosta</i>	
The Quijote of Emili Pi i Molist: A reconstruction by models of subjectivity through madness	182-203
<i>Iván Sánchez Moreno</i>	

Tesis Psicológica - Vol. 11 - N° 1

SECCIÓN PERSPECTIVAS DE INTERVENCIÓN

Impacto de experiencias traumáticas sobre el desarrollo cognitivo, emocional y familiar en niños y adolescentes víctimas de violencia 206-215

Marlyn Dayana Martínez Manotas - Marlenis Ueros Brito - Belkis Xiomara Vanegas Sprockel

Caracterización de las competencias laborales de los egresados del Programa de Psicología de la Universidad de la Costa CUC 216-235

Dennys Martínez Franco - Nicolás Burgos Hernández - Wilson Meza Maldonado

Incidencia de las tecnologías de información y comunicación en la formación de los estudiantes de la Universidad de la Guajira 236-253

Zenith Palencia del Valle - Jaidith Eneith Vidal

SECCIÓN REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

Nosografías y psicopatología en Otto Kernberg. Clasificaciones en psiquiatría dinámica y psicoanálisis 256-271

Ignacio Barreira

¡Que Dios le pague... porque yo no tengo con qué! Reflexión en torno a la inclusión excluyente de personas mayores 272-289

Sergio Trujillo García - Mónica Arregocés Torregroza - Sandra Milena Morales

NORMAS DE PUBLICACIÓN 290-315

Contents

PERSPECTIVES OF INTERVENTION

Impact of traumatic experiences on cognitive, emotional and familiar development in children and adolescents victims of violence	206-215
---	----------------

Marlyn Dayana Martínez Manotas - Marlenis Ucros Brito - Belkis Xiomara Vanegas Sprockel

Characterization of the labor skills of the graduates of Psychology Program at the University of Costa CUC	216-235
---	----------------

Dennys Martínez Franco - Nicolás Burgos Hernández - Wilson Meza Maldonado

Impact of information and communication technologies in the training of students of the University of Guajira	236-253
--	----------------

Zenith Palencia del Valle - Jaidith Eneth Vidal

EPISTEMOLOGICAL MEDITATIONS

Nosographies and psychopathology in Otto Kernberg. Classifications in psychiatry and psychoanalysis dynamics	256-271
---	----------------

Ignacio Barreira

God bless you, because I don't have to!. Reflection around on the exclusive inclusion of older people	272-289
--	----------------

Sergio Trujillo García - Mónica Arregocés Torregroza - Sandra Milena Morales

PUBLICATION NORMS	290-315
--------------------------------	----------------

Carta del Director y Decano de La Facultad

Edwin Yair Oliveros Ariza*

La oportunidad que brinda el estudio de la historia de la psicología, abarca el contexto histórico, cultural y social del pasado de la psicología desde el pensamiento presocrático hasta el presente; es la posibilidad de contemplar el contexto, el acaecer de los hechos en distintas épocas, de reflexionar sobre la psicología tal y como realmente es, así como lo es la experiencia personal de una realidad concreta.

El presente número monográfico ofrece una oportunidad para conocer y analizar a partir de los diferentes artículos y cuestiones que abordan, ese devenir histórico; a partir de del análisis y comprensión de contextos particulares, esta edición nos invita a su reflexión, pues se debe prestar un alto grado de atención si se quiere entender y comprender la historia de la psicología como algo vivo.

La historia de la psicología compete a quien se ocupa de ella, tanto a estudiosos e investigadores de esta ciencia. Si lo que se pretende es comprender, entender, transmitir, aplicar y hacer de la psicología un proyecto de vida y de realización personal, es indispensable ser imparcial, sopesar argumentos y contra argumentos. A lo largo del estudio de cada uno los escenarios que se proponen en este número, se pueden reconocer algunas razones que llevan a la comprensión de la psicología desde la perspectiva epistemológica y académica en general.

Conocer la perspectiva histórica de la psicología es importante en la medida en que obliga a interpretar el quehacer científico como una actividad investigativa y a la vez como un conjunto de conocimientos que no son ajenos a los fenómenos sociales y las necesidades propias de cada época. Si la ciencia ha progresado se debe precisamente a que ha logrado satisfacer muchas necesidades humanas, las cuales muestran su magnitud en periodos especialmente críticos.

Pensar la psicología desde su perspectiva histórica, nos ayudará a entender que la concepción del mundo que se tiene, no ha sido siempre así, y que en la actualidad se presenta una época que disfruta de los beneficios de cientos de años de evolución académica. Las necesidades, sumadas a la curiosidad del hombre por conocer, logran integrar la actividad científica como tal. Finalmente, es que además de fascinante es muy útil reconocer la perspectiva histórica de la psicología, con el fin de motivar el aporte de cada uno de nosotros a ese vasto campo disciplinar, conscientes de que son las circunstancias particulares de una sociedad las que brindan los elementos del problema y las herramientas de su solución, articuladas dentro del quehacer de la psicología frente a los desafíos que nuestra época propone y que seguramente pronto, se convertirán en la historia por escribir.

* Decano de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Especialista en Medición y Evaluación en Ciencias Sociales. Psicólogo de la Universidad Católica de Colombia.



Editorial

Carol Fernández Jaimes*

Con esta edición, no solo celebramos diez años de Tesis Psicológica, sino también, un recorrido que ha permitido encuentros y reencuentros, por una parte, con diversas posturas de la disciplina psicológica, y por otra, con personas que desde su ser, han permitido la generación de lazos, quizás afectivos, que los ha llevado a hacer parte de nuestra publicación en más de una ocasión, haciendo posible su existencia.

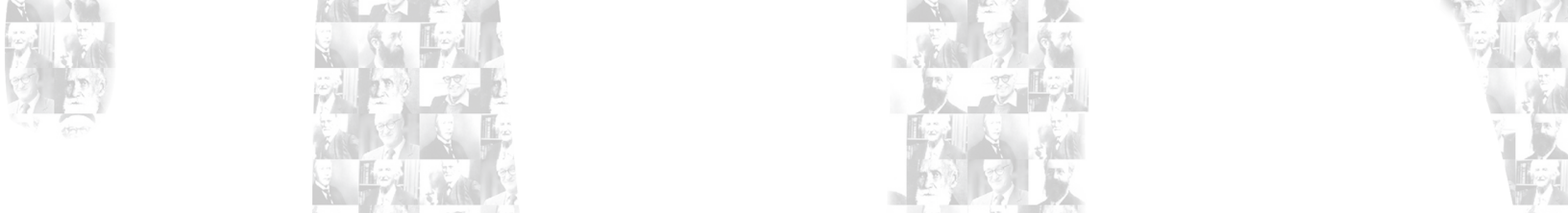
Cada sujeto tiene una configuración propia de sí y del mundo, y un Editor, no es ajeno a ello, por consiguiente, cada Edición adquiere un rasgo particular en relación con aquél que la edita; es por ello, que la Revista comenzó con una propuesta editorial que estructuró lo que sería y sigue siendo hoy día Tesis Psicológica: una publicación periódica, arbitrada, con el fin de hacer pública la labor investigativa. Forjada desde la Facultad de Psicología de los Libertadores, en articulación con sus líneas de investigación, las cuales proporcionaron las pautas para definir problemáticas específicas a abordar en cada número; en esos dos primeros números, se invitaron a investigadores externos para que hicieran parte de las discusiones propuestas. Si bien, las pretensiones iniciales eran la divulgación, con la presencia de una *Institución* que reglamenta cada vez, de manera compleja y rigurosa el mundo de las publicaciones científicas, se vio la necesidad de emprender una empresa cuyo objetivo -aparte de seguir de manera rigurosa cada uno de los procesos editoriales-, se centró en alcanzar la indexación. Desde ahí, empezó a construirse una segunda propuesta editorial, que se enfocó en tal fin, y se empezaron a seguir los cánones que guían a una Revista a alcanzar una posición ojala privilegiada, en un índice tan apetecido a nivel Nacional como Publindex. Más que los números y los datos estadísticos que así lo pueden evidenciar, se pueden encontrar ediciones en los que paulatinamente se hacía más notoria la presencia de investigadores que desde otras latitudes postulaban sus avances, resultados y reflexiones académicas e investigativas a una Revista joven, a la espera de hacerlos visibles. Desde Tesis, el objetivo fue claro, responder a tal pedido; se inició el arduo trabajo de posicionar la Revista en diversos índices bibliográficos y alcanzar la indexación en Publindex, de tal manera que los artículos publicados en cada número fueran consultados no solo a nivel nacional sino internacional. Desde esa segunda y luego una tercera apuesta editorial, se alcanzó, primero, la indexación en Redalyc, luego Publindex y consecuentemente Latindex, Psycodoc, Dialnet y Clase; estos, han sido aquellos índices que han permitido el reconocimiento de Tesis Psicológica como una publicación que ha procurado cumplir con las normas exigidas a las revistas de esta índole.

* Magíster en Psicoanálisis, subjetividad y cultura de la Universidad Nacional de Colombia. Psicóloga de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Docente Tiempo Completo Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. Adscrita al grupo de investigación Psicosis y Psicoanálisis de esta misma Institución.

Editorial

Pero con el tiempo y las emergentes reglas editoriales, el panorama se hacía más complejo y desde una tercera mirada editorial, se vio la difícil labor de cumplir con los requisitos exigidos para la indexación y a su vez con el sostenimiento de la calidad académica de la Revista. Se retomaron anteriores propuestas editoriales como secciones monográficas con el ánimo de debatir temas emergentes y a la vez cruciales en el ámbito social que señalan la constante tensión entre el sujeto y la cultura, y allí Tesis Psicológica empezó a convocar a investigadores para pensar, plantear propuestas de intervención y presentar resultados de investigación alrededor de la temática propuesta en cada número. Al tiempo que se realiza el trabajo de cumplir con las exigencias de pares académicos con ciertas características; la indexación de la Revista en otros índices Bibliográficos aparte de Publindex; la conformación de un Comité Científico y Editorial exógeno, compuesto por referentes nacionales e internacionales de nuestra disciplina, se seguía propendiendo -y esta sigue siendo nuestra premisa- por el sostenimiento de la calidad, tarea que no resulta fácil, en consecuencia, se generaron alianzas con otras publicaciones, con el ánimo de hacer nuestras revistas exógenas, pues Revista que publique en su mayoría artículos de investigadores internos, parece ser que no es una publicación de calidad.

Los recientes cambios en las políticas editoriales complejizan más la labor; ya no solo hay que pensar en la calidad de los artículos, sino dedicar un buen tiempo a la búsqueda de evaluadores con un determinado *Índice H*, ya que solo aquel que tenga un número elevado de citas, puede ser un buen evaluador; por consiguiente, no basta con los estudios y la larga trayectoria investigativa, y los aportes que a la academia hace desde su trabajo, sino no se cuenta con un número determinado en términos de la “H”, ya no es apetecido como evaluador en el mundo editorial. Sin índice H, no se existe, y así, el panorama actual, hace que se pregunte por la labor del Editor, que se cuestione sobre las políticas y se pregunte a veces, con cierta melancolía, si realmente la labor editorial está encaminada hacia la visibilización de la investigación, cumpliendo con un principio rector básico y fundamental, el arbitraje, no tanto para rechazar, sino para contribuir en esa discusión académica tan importante que le permite a un investigador revisar su trabajo y pensar en las preguntas y aportes que propone un buen revisor; o, si con cierto sonrojo, el trabajo del Editor es aquél que Heidegger crítico en su momento: el de determinar que se debe escribir, más al servicio de la empresa, que de la misma investigación. Desde Tesis en la actualidad, este es el reto: cumplir con las exigencias de indexación -cuestionadas- pero sin sacrificar ese primer objetivo, ese que se trazó desde una primera propuesta editorial; entregar a nuestros lectores: estudiantes, académicos, investigadores y alguno que otro interesado en la materia, manuscritos que piensan lo psicológico, al hombre y a la sociedad desde la psicología y en dialogo con otras disciplinas. Esta es la apuesta, continuar con un trayecto que cada seis meses, seguirá entregando a aquellos que nos esperan, y porque no, a los que no, una edición después de más de un año de trabajo, de intercambio y lazos con diversas personas; una que procura pensar lo psicológico, los problemas humanos desde una disciplina compleja, y llamada a responder a esas



cuestiones, a decir algo sobre aquellos fenómenos que nos dejan sin respuestas, que nos sorprenden, que nos asombran y nos hacen preguntar sobre qué es el hombre, qué es lo humano, qué es la psique, cómo intervenir en fenómenos como la violencia, la corrupción, la salud mental, los problemas del trabajo, la escuela, la familia y la sociedad.

Para concluir, Tesis debe su existencia a una Institución comprometida con la investigación, con la formación de profesionales, con la sociedad; a un primer Decano, el Dr. Jaime Samudio, quien apoyó este proyecto; a una primera editora que trabajó en su creación, la Dra. Gisela Daza, quien la estructuró y nos enseñó la labor editorial; a un segundo Editor, Dr. Javier Peña quien nos enseñó también sobre lo editorial y la indexación; actualmente, a un Decano Dr. Edwin Jair Oliveros que continúa participando activamente en la Revista, apoyando este proyecto, confiándome como tercera editora, la labor de conjugar las políticas editoriales con la pasión por la academia y la investigación. Finalmente, con el ánimo de celebrar estos diez años, qué mejor que una edición dedicada a la *historia de la psicología*; número que con el trabajo colaborativo desarrollado con el Profesor Arthur Arruda Leal, desde la Universidad Federal de Río de Janeiro, y Carlos Romero Otálora de nuestra Facultad, convocó a investigadores de Brasil, España, Argentina, Paraguay, Colombia, entre otros, a compartir sus trabajos y hacerlos públicos en esta nueva edición. Gracias a todos aquellos que de primera mano hacen posible su existencia: articulistas, lectores, evaluadores, diseñadores, traductores, revisores y a nuestra Co- Editora, quien al igual que quien plasma estas letras, es egresada de nuestra Facultad, Angélica María González Jiménez, sin la confianza de cada uno de ellos en este proyecto, no sería ni fácil ni posible, una edición. Gracias...

Sección Monográfica

Sección
Monográfica

Editorial Sección Monográfica

Arthur Arruda Leal Ferreira*
Carlos Alberto Romero Otálora**

La existencia de este monográfico ha sido posible gracias al *Encuentro de Estudios Históricos y Sociales de la Psicología: Diálogo de Saberes*, realizado del 3 al 7 de marzo 2015 en la Fundación Universitaria Los Libertadores. Ahí estábamos: Carlos Alberto Romero Otálora como organizador del encuentro y Arthur Leal Ferreira como uno de los invitados. En este encuentro se experimentaron algunas posibilidades de hacer historia de los saberes y prácticas psicológicas que sugerían la apertura del diálogo historiográfico a un espectro más amplio. Deseo de diálogo que se cambió en proyecto, el cual ha sido gentilmente acogido por la Revista Tesis y su Equipo Editorial, siempre atento y presente en todos despliegues que llevaron a la construcción de este monográfico de los estudios históricos y sociales de la psicología.

Tal evento ha sido el espacio propicio para llevar a cabo una serie de discusiones que se siguieron en varios de sus intervalos, coffees-breaks, almuerzos y cenas, en los que surgieron diferentes temas; tales como: la disputa presente desde el siglo XIX hasta nuestros días en la psicología, acerca de las condiciones de posibilidad de su unificación a partir del método científico o de su delimitación epistemológica. Posibilidad que parecería configurada con la fundación de un laboratorio de psicología experimental en la ciudad de Leipzig y el primer instituto de enseñanza de la psicología en el mundo (Araujo, 2009b), que de cierta manera estaría anclado al proyecto de la modernidad ilustrada iniciado por Kant. Al revisar algunos trabajos críticos con relación a la historia del proyecto científico de la psicología, llama la atención encontrar que Wundt comprende varios aspectos relacionados con lo que podríamos denominar la mitificación de un hito; pese a la carencia de

* Profesor asociado de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. PhD en Psicología Clínica Universidad de Sao Paulo. Correspondencia: arleal@superig.com.br

** Profesor de la Universidad del Rosario. Magister en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Correspondencia: carlosalber.romero@urosario.edu.co. Editores invitados para el presente monográfico a partir de la organización del Encuentro de estudios Históricos y Sociales de la Psicología: Diálogo de Saberes llevado a cabo en la Fundación Universitaria Los Libertadores del 3 al 7 de marzo de 2015, Bogotá D.C. Colombia



discípulos que continuasen la totalidad de su legado y también, por tanto, al relativo desconocimiento de su sistema y proyecto psicológico, se sitúa dentro de las cátedras de psicología como el padre fundador (Araujo, 2009; Araujo, 2009b). Lo que no parece del todo incompatible con la historia general de la psicología, puesto que la misma palabra con la que nominamos la disciplina procede de un hermoso mito.

Mitología que se confunde con la etimología de la palabra psicología, procedente de la obra de Apuleyo (1983) *La Metamorfosis o el Asno de Oro*, que si bien es una novela latina, el autor señala que su inspiración es griega¹. En el mito de Psyché, ella es movida por el deseo de ver el rostro de su amado, Eros. Desvelamento de un rostro, desvelamento del ser, que se ha puesto como misión propia de un modo de racionalidad. No obstante, esta búsqueda ha sido envuelta en las tinieblas por los que vieron en ella la oportunidad para sacar ganancia, tal como las hermanas de la pseudo-Diosa. Ella es llevada a la traición, empujada a las diversas pruebas y sucumbe por su falta de límites, por su propia curiosidad. Pese a su gran belleza, Psyché puede ser manipulada y opacada por la envidia.

Psyché cae en un profundo sueño, a punto de fallecer, se ve sometida por la inexorable voluntad de poder, el que ya no posee, pero finalmente es reanimada por su amado. Modos de racionalidad contemporáneos y en quehaceres profesionales e investigativos, aparecen dormidos, apaciguados, sosegados y cada vez su sueño se hace más profundo, aunque parezcan despiertos, son como sonámbulos y solo son salvados por un beso al modo de Eros. Del propio sueño despertamos, del sueño de despertar del sueño dogmático. El estudio crítico e histórico de la psicología es quizás una forma de lucha para despertar de la voluntad de verdad, de aquello que ha logrado entrometerse en nuestra vida de tal forma irresistible; ya lo decía el viejo pintor “el sueño de la razón produce monstruos”.

La historia nos muestra las intenciones que devienen de construcciones colectivas y que hacen enriquecer a la palabra vacua. Generalmente, se ha dividido el estudio de la historia en interna y externa, la primera aquella que considera que ésta debe estudiarse aislada de cualquier sistema cultural,

¹ Para esta discusión sobre la originalidad de la obra y su procedencia ver la introducción de Lisardo Rubio Fernández, de la edición del Asno de Oro citado.

Editorial Sección Monográfica

creencia, valoración, hecho económico o político, más o menos una pretensión de una historia objetiva; la segunda, consiste en aquella perspectiva que tiene en cuenta este tipo de influencia en la narración de nuestras construcciones sociales y culturales (Rosa, 1996). Pero gostaríamos de ir más allá de las grandes dualidades.

Vista de otro modo, la historia deja de considerarse como una disciplina que se ocupa exclusivamente de la conservación de la tradición, para pasar a ser configuradora de objetos, realidades, discusiones y caracteres humanos, de todo un colectivo sócio-natural-técnico donde se derriban las fronteras interno - externo, verdad o mito. Los profesores de historia de psicología hemos contado nuestra propia versión de nuestros mitos históricos, nuestras formas de interpretación a nuestros estudiantes y creo que así mismo es como hemos contado la historia de la disciplina. Esto no quiere decir que sea algo negativo, por el contrario, lo que confirma es que la historia es una historia viva, es historia de personajes con todos sus caracteres imperantes, tristes, de tez pálida o de rojas mejillas, la historia conlleva personajes quijotescos.

Y principalmente una historia plural con que deseamos abrir espacio en este monográfico, enredando personajes (Ramón Cardozo, Pil de Molist, Waclaw Radecki, Alan Buss), especialidades y campos (Psicología Pedagógica, Estudios de Inteligencia y la propia Historia de la Psicología), orientaciones (el Psicoanálisis, el Discriminacionismo Afectivo, la Escuela Activa), espacios (la Universidad Argentina, el Instituto Mental, el Laboratório de Psicología Experimental, revistas y manuales de Historia de la Psicología) e historiografías (Bibliométricas, Hermenéuticas, Genealógicas, Sociológicas y de Teoría Actor-Red). Más que la afirmación y defensa de un modo de producir historia, la propia apertura que hace de este campo una diversidad de tiempos, de objetos, de pasados, de presentes y, ¿porqué no decir?: de psicologías y de modos de constituirse humano con y por medio de ellas.



Referencias

Apuleyo, L. (1983). *El Asno de Oro*. Madrid: Gredos.

Araujo, S. (2009). Uma visão panorâmica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. *Scientia zudia, São Paulo*, 7(2), 209-220.

Araujo, S. (2009b). Wilhelm Wundt e a fundação do primerior centro internacional de formação de psicólogos. *Temas em psicología*, 17(1), 9-14.

Rosa, A. (1996). *Metodología para una historia de la psicología*. Madrid: Alianza Editorial.

Yes, we have Wundt: Radecki and the history of psychology in Brazil

Pp. 18 - 35

Luiz Eduardo Prado da Fonseca
Hugo Leonardo Rocha Silva da Rosa
Arthur Arruda Leal Ferreira

Luiz Eduardo Prado da Fonseca*
Hugo Leonardo Rocha Silva da Rosa**
Arthur Arruda Leal Ferreira***

enero - junio / 16

tesis psicológica Vol. 11 - Nº 1

18

ISSN 1909-8391

- * Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia (HCTE-UFRJ). Correspondência: fonseca.lui28@gmail.com
- ** Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (HCTE/UFRJ). Correspondência: darosahugo@gmail.com
- *** Professor asociado de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. PhD en Psicología Clínica Universidad de Sao Pablo. Correspondência: arleal1984@gmail.com

Yes, nós temos Wundt: Radecki e a história da psicologia no Brasil

Cómo citar este artículo: Prado da Fonseca, L.E., Rocha, H.L., & Arruda, A. (2016). Yes, nós temos Wundt: Radecki e a história da psicologia no Brasil. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 18-35.

Recibido: diciembre 24 de 2015

Revisado: enero 23 de 2016

Aprobado: abril 10 de 2016

ABSTRACT

This article aims to establish a discussion about the production of pioneers in the field of history of psychology. For this historiographical discussion we use as example a character from history of psychology in Brazil: The Polish psychologist Waclaw Radecki (1887-1953). After a long time briefly being referred to in any Brazilian texts of history of psychology, Radecki was invented in the 1980's as a pioneer of psychological science in Brazil. After this historic operation since from the 1980's, Radecki had his historical position and function changed to a more crucial one and even the modes of discourse changed to a more regular and positive reference towards him. We analyze the case of Radecki through the example of Wilhelm Wundt, considered by classical historiography as the "father" of experimental psychology. Here we propose that Radecki has suffered a similar process, occupying a prominent place in Brazilian psychology. We finish questioning this historiography that produces and paves stories with their respective heroes and pioneers, and that tells a historical path towards a supposed autonomy and scientific progress of psychology, noting the possibility of building other stories that escape from this epic narrative.

Keywords: Historical operation, pioneer, Waclaw Radecki.

RESUMO

Este artigo pretende estabelecer uma discussão acerca da produção de pioneiros nas narrativas em história da psicologia. Essa discussão historiográfica tem como fio condutor um personagem na história da psicologia no Brasil: o psicólogo polonês Waclaw Radecki (1887-1953). Por algumas décadas Radecki foi brevemente mencionado nos textos de história da psicologia, mas a partir da década de 1980 foi constituído como um pioneiro da ciência psicológica no Brasil. Desde essa operação histórica, os discursos sobre Radecki passaram a atribuir a este personagem um papel de relevo na história da psicologia. Analisamos o caso de Radecki por meio de outro personagem, Wilhelm Wundt, considerado pela historiografia clássica como "pai" da psicologia experimental. Neste caso, propomos que Radecki tenha sofrido um processo semelhante, na medida em que as narrativas o consideram um pioneiro da psicologia no Brasil. A discussão do texto finaliza problematizando uma historiografia que produz e pavimenta as suas narrativas com os seus respectivos heróis e pioneiros, e que narra um percurso histórico da psicologia em direção a uma suposta autonomia e progresso científico, atentando para a possibilidade de se construir outras histórias que fujam desta narrativa épica.

Palabras clave: Operação histórica, pioneiro, Waclaw Radecki.

Introdução

Este trabalho apresenta um esforço de reflexão sobre modos específicos de produção de personagens e marcos históricos nas narrativas em história da psicologia. De modo mais preciso consideraremos os esforços na constituição de um personagem histórico tomado como um dos pioneiros na produção de uma psicologia experimental brasileira. O personagem em questão é Waclaw Radecki (1887-1953), nascido na cidade de Varsóvia e que imigrou para o Brasil nos anos 1920. Aqui desenvolveu pesquisas no campo da psicologia experimental, coordenando um laboratório no Rio de Janeiro, posteriormente transformado em *Instituto de Psicologia*. Após o fechamento deste laboratório e instituto, Radecki migra para o Uruguai e Argentina, articulando a criação de dois outros institutos de psicologia. Por fatos como estes, autores como Penna (1992) creditaram importância à Radecki como personagem fundador da psicologia experimental no Brasil, centrando-se nos seus esforços para montagem de um laboratório, porém sem muito detalhe sobre o sentido geral de seu projeto. Isto nos remete a outras narrativas, onde historiadores como Boring (1950/1929) creditam a Wilhelm Wundt o lugar de fundador da psicologia experimental ao criar um laboratório e um instituto, sem deter-se sobre detalhes do projeto wundtiano. Tomado o conceito de Certeau (1988) é esta operação histórica¹ que

1 O historiador trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Efetua então uma manipulação que, como as outras, obedece a regras. Tal manipulação assemelha-se à fabricação efetuada com o minério já refinado. Transformando de início as matérias-primas (uma informação primária) em produtos *standart* (informação secundária), transporta-o de uma região da cultura (as “curiosidades”, os arquivos, as coleções, etc.) a uma outra (a história). Um trabalho “histórico” participa do movimento pelo qual uma sociedade modificou sua relação com a natureza, transformando o “natural” em utilitário (por exemplo, a floresta em exploração) ou em estético (por exemplo, a montanha em paisagem), ou fazendo passar uma instituição

desejamos trabalhar neste artigo: a produção de pioneiros por meio do ato heróico de fundação de um laboratório (sem detalhamento do projeto específico de psicologia), operação que produz ao mesmo tempo um nobre precursor e um nobre presente científico ao saber psicológico, pois herdeiro deste gesto heroico inicial.

Pautados na comparação entre as operações históricas em torno de Wundt e Radecki, parodiaremos o instigante título do trabalho de Cukierman (2003): *Yes, nós temos Pasteur*, como mote para análise de algumas operações históricas no campo da história da psicologia. Neste caso, o supracitado autor tomou o exemplo de Oswaldo Cruz e analisou, através dele, a fundação de uma ciência higienista brasileira, onde este era, por diversas vezes, tomado como uma versão brasileira de Louis Pasteur², personagem ícone no tocante ao sucesso científico. Ainda que não encontremos uma comparação direta entre Wundt e Radecki (como a feita explicitamente entre Pasteur e Cruz) entre os historiadores da psicologia no Brasil, resta uma operação histórica comparável, passível de ecoar o mesmo brado do título de Cukierman (de resto inspirado na marchinha do compositor Braguinha³): *Yes, nós temos Wundt!*

social de um estatuto a outro (por exemplo, a igreja convertida em museu) (Certeau, 1988, p. 29).

- 2 A comparação entre Cruz e Pasteur foi realizada por Ezequiel Dias numa espécie de biografia de Pasteur (com alguns tons de hagiografia). Cukierman, no entanto, toma Oswaldo Cruz como um produtor da ciência brasileira, uma ciência nascida nos trópicos e com o intuito de emancipar-nos, ser original e, nas palavras de Cruz, não tornar: “a ser eternamente o que até agora temos sido: repetidores teóricos do que estuda e se escreve no estrangeiro (Relatório do DGSP, 1906, p. 4, apud Cukierman, 2007, p. 36). Esta proposta Cukierman nomeia de *Ciência Desembarada*, conceito central em seu livro.
- 3 Braguinha ou Carlos Alberto Ferreira Braga (1907-2006) foi um compositor carnavalesco que produziu a marchinha *Yes nós temos bananas*, como um destaque às riquezas naturais do Brasil a um suposto interlocutor norte-americano.

Em muitos aspectos, no entanto, tais operações de fundação são passíveis de releitura por redescrições históricas, como as que o próprio Cukierman (2003) faz de Oswaldo Cruz: este, mais do que uma mera imitação ou cópia de Pasteur, também seria um grande administrador e um homem capaz de articular diversos interesses políticos. Da mesma forma, temos sucessivos autores que retomam Wundt (como Araújo, 2010). Com a comparação, pretendemos não apenas abrir a possibilidade de novas redescrições (e operações históricas) em torno de Radecki, mas também analisar as recorrentes operações historiográficas no Brasil, centradas na busca do pioneiro, precursor ou personagem fundador⁴. Para tal, avaliaremos a mudança nas modalidades discursivas dos textos considerados históricos pelos historiadores da psicologia, discutindo na conclusão o tipo de operação histórica (ou historiográfica) presente nesta passagem⁵.

4 Um primeiro problema com relação a este personagem pode ser buscado na problematização da figura do precursor. Para Canguilhem (1972, p. 19) a sua admissão faria a história das ciências perder o sentido “visto que a ciência não teria dimensão histórica senão aparente”. Esta perderia a sua possibilidade de introdução de novas racionalidades por meio de rupturas ou cortes epistêmicos. Em uma série de frases lapidares ele aponta para os contrassensos deste conceito. Assim: “Um precursor seria um pensador, um pesquisador que teria feito antes um pedaço do caminho acabado mais recentemente por outro” (op. cit., p. 19). Ou ainda: “O precursor é o homem do saber do qual se sabe somente depois dele que ele correu na frente de todos os seus contemporâneos e na frente daquele que se tem como vencedor da corrida” (op. cit., p. 19).

5 Como o leitor pode imaginar este trabalho passou pelo crivo de pareceristas. No entanto aqui, como em várias outras avaliações, os pareceristas nos fornecem excelentes indicações bibliográficas, mas associadas a questões que não se encaixam nos objetivos do texto. Por sorte as revistas trabalham com um limite de páginas que nos obrigam a ser concisos com as diretrizes de nossos textos. Para nosso caso é importante dizer não trabalharemos com: 1) detalhes biográficos aprofundados sobre a vida, obra e controvérsias de Radecki (somente o suficiente para situar o personagem

A construção da figura de Wundt

Uma poderosa linha na história da psicologia (Boring, 1950/1929) atribuiu a Wundt o posto de fundador ou mesmo de pai da psicologia experimental por ter sido supostamente o primeiro a estabelecer um laboratório formalmente articulado a um espaço de formação de pesquisadores em escala internacional. Este pressuposto pôde se estabilizar na sua repetição distribuída por crivo manuais e textos didáticos, como o de Hillix e Marx (1973): “O próprio Wundt foi um sistematizador escrupuloso e um “pai” da nova psicologia experimental. Instalou o primeiro laboratório formal de psicologia na Universidade de Leipzig em 1879.” (p. 154, grifo nosso).

Boring (1950/1929) mais especificamente constitui esta paternidade junto a um roteiro e uma narrativa específica para a história da psicologia, em que esta marcharia de nobres saberes filosóficos para um conhecimento claramente científico⁶. Nessa marcha de transformação, a figura do laboratório ocuparia um papel de expressiva importância na narrativa. As considerações de Boring sobre Wundt envolvem a monumentalização em torno da figura do laboratório, pondo-o em conexão ao pleito da psicologia enquanto ciência autônoma. Tomando exemplos mais concretos, Boring (1950/1929) afirma que por tal posição institucional “Wundt é o mais antigo psicólogo na história da psicologia. Ele é o primeiro homem que, sem ressalvas, é devidamente

e para explicar as operações históricas na sua constituição); 2) a historiografia da psiquiatria ou das ciências médicas (somente a historiografia da psicologia de acordo com as alterações na modalidade discursiva sobre o personagem).

6 Um modelo distinto pode ser encontrado em Vidal (2010) que reconhece em outros discursos anteriores a Wundt esforços legítimos de definição da psicologia em termos naturalísticos, sem buscar qualquer marco divisor.

chamado de psicólogo. Antes dele havia bastante psicologia, mas não psicólogos.” (op. cit., p. 316)⁷. É com esta afirmação que Boring abre o capítulo sobre Wundt. Mais à frente, tratando diretamente sobre o laboratório na Universidade de Leipzig este historiador afirma que:

Quando Wundt chegou a Leipzig, em 1875, a ele foi oferecido um espaço para suas demonstrações experimentais nas suas aulas. Em 1879, quatro anos após sua chegada, Wundt fundou, como quase todos os psicólogos sabem, o primeiro laboratório oficial de psicologia do mundo (op. cit., pp. 323-324)⁸.

Além do laboratório, Boring pôde vincular outros marcos à figura de Wundt: assim ele teria criado o primeiro veículo científico da psicologia experimental, a revista *Philosophische Studien*, e também teria formado muitos dos nomes que hoje figuram na história da psicologia experimental. Aliás, com relação a esse último ponto, Boring comenta que a primeira geração de psicólogos experimentais dos Estados Unidos foi formada por Wundt em seu laboratório (op. cit., pp. 324-325). Temos aqui, portanto, a proposta de criação de um personagem fundador e pioneiro da psicologia em cenário internacional⁹.

7 No original em inglês: “Wundt is the senior psychologist in the history of psychology. He is the first man who without reservation is properly called a psychologist. Before him there had been psychology enough, but no psychologists.” (Boring 1950/1929, p. 316).

8 No original em inglês: “When Wundt came to Leipzig in 1875 he was given space for experimental demonstrations in connection with his lectures. In 1879, four years after he had come, Wundt founded, as almost every psychologist knows, the very first formal psychological laboratory in the world.” (Boring, 1950/1929, pp. 323-324).

9 Outro exemplo de busca de marcos fundamentais no modelo historiográfico de Boring pode ser encontrado na pesquisa dos primeiros esforços de matematização associados às práticas experimentais em psicologia. De acordo com Rosenzweig (1987), Boring teria estipulado em cartas a data de fundação da psicologia experimental (23/10/1850) como vinculada ao dia em que Gustav Fechner (1801-1887) teria tido um sonho

Este marco de fundação da psicologia atribuído a Wundt é aos poucos construído em cima destes diversos componentes: fundação formal de um laboratório, organização de uma nova forma de fazer psicologia, formação de uma revista, etc. Contudo, é interessante notar como nenhum destes temas é alvo de uma descrição articulada, relacionando os aspectos singulares destes esforços em um projeto. Pelo contrário, os adjetivos “primeiro” ou “fundador” não são acompanhados de um trabalho histórico mais acurado sobre o projeto de psicologia de Wundt, gerando uma operação histórica em que a demarcação de um território para a psicologia experimental (ou moderna) parece ser mais relevante do que qualquer entendimento específico das intenções deste esforço.

A retomada de Wundt

Desde o centenário do laboratório de Leipzig (em 1979) começam a surgir narrativas históricas que buscam detalhar de modo mais preciso os conceitos, as atividades de pesquisa e outros aspectos deste arranjo em que Wundt ponteia como protagonista. De modo mais recente encontramos em Araújo (2010) uma pesquisa minuciosa nos textos de Wundt, que rendeu importantes reflexões acerca do sentido geral de sua obra, de modo a denunciar as diferenças de seus projetos em relação ao que propunham os historiadores da psicologia, como Boring. Seguem algumas das reflexões do autor:

Se Wundt foi, em vida, uma autoridade intelectual muito respeitada e uma referência obrigatória em muitas disputas intelectuais de seu tempo [...] e frequentemente consultado acerca de nomeações para a ocupação de cátedras em diversas universidades

chave para encontrar, com base na lei de Weber, uma fórmula para equacionar sensações e estímulos, a lei de Weber-Fechner.

alemãs, além do fato de seus livros terem sido resenhados e discutidos nos periódicos científicos e filosóficos mais importantes da época, ele praticamente caiu no esquecimento após sua morte em 1920. E muito embora seja hoje amplamente saudado como o fundador da Psicologia Científica, esse sinal de reconhecimento vem geralmente acompanhado de um conhecimento muito superficial de seu pensamento (op. cit., p. 24).

Araújo faz uma crítica direta à linhagem que trabalhamos anteriormente que reconheceu Wundt como o fundador da psicologia científica, tomando-a como associada a um “conhecimento muito superficial de seu pensamento” (Araújo, 2010, p. 24). Este autor ainda nos traz mais problemas para este modelo: ainda que Wundt seja creditado como fundador do primeiro laboratório de psicologia experimental, já existiam outros laboratórios de fisiologia realizando o que poderíamos chamar de investigação de cunho psicológico (op. cit., p. 101).

Para Araújo, Wundt não seria importante pela fundação de uma tradição, de um laboratório ou de um sistema psicológico: a tradição lhe seria anterior, assim como os laboratórios, e seu sistema seria pouco ou muito pouco conhecido. Para este autor, a importância de Wundt residiria na institucionalização do saber psicológico:

Ao investigarmos mais detalhadamente a vida acadêmica de Wundt, sobretudo o período de Leipzig, podemos perceber mais claramente onde reside a verdadeira justificativa para a eleição de Wundt como o fundador da psicologia científica. Não se trata da fundação do laboratório em si, mas daquilo que ele passou a representar a partir de então. Durante todo o último quarto do século XIX, o laboratório de Leipzig atraiu estudantes de várias partes do mundo (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, entre outros) e tornou-se o primeiro e maior centro de formação de toda uma geração de psicólogos, que posteriormente regressa-

ram a seus locais de origem e fundaram novos laboratórios nos moldes wundtianos (op. cit., p. 101).

O laboratório rendeu um reconhecimento que contribuiu para a institucionalização da psicologia, que começou a figurar de modo mais autônomo nos planos e orçamentos universitários alemães, mesmo que ainda se vinculasse à filosofia em muitos destes espaços. Como já mencionado, Wundt teria ainda produzido um periódico de psicologia que teria sido o divulgador dos trabalhos deste laboratório, reiterando a dimensão de institucionalização da psicologia que Araújo toma como mote principal do trabalho de Wundt.

Finalizando a contribuição de Araújo e também desta primeira parte do artigo, temos seu último balanço sobre as propostas de Wundt, reiterando sua posição anteriormente anunciada:

Os equívocos acerca de Wundt presentes na historiografia tradicional da psicologia só poderão vir a ser definitivamente corrigidos quando os estudos sobre sua obra alcançarem uma maior consistência, permitindo-nos, desta forma, resolver problemas cruciais de interpretação do seu pensamento, como, por exemplo, a questão da relação entre seus textos psicológicos iniciais e seu pensamento maduro. Ainda está por vir uma análise exaustiva do projeto wundtiano de psicologia (op. cit., p. 103).

Se o interesse de Araújo é claramente denunciar os limites da operação histórica que constituiu Wundt como precursor e pioneiro da psicologia experimental, o nosso diz respeito ao próprio sentido desta operação: qual é o significado da busca dos pioneiros e marcos de um saber supostamente científico? Que função ocupa a fundação dos laboratórios numa narrativa histórica em busca de seus limiares de cientificidade? Mais do que examinar o caso Wundt nosso interesse é trabalhar esta operação histórica em ação quanto a um dos candidatos a ocupar este

posto de pioneiro científico no plano nacional. Examinemos o caso Radecki.

Waclaw Radecki e a História da Psicologia

Os percursos de Radecki no Brasil e os primeiros relatos

Esta seção tem como finalidade apenas dar algumas breves coordenadas do percurso de Radecki, afim de situar o personagem, sem abrir qualquer discussão mais pormenorizada sobre sua produção ou biografia, o que escaparia do limite deste texto. Como referências iniciais de sua carreira acadêmica, podemos dizer que nosso personagem estudou ciências naturais na *Universidad de Genebra*, onde foi assistente de Édouard Claparède (1873-1940) no laboratório de psicologia experimental daquela instituição. Em 1911, obteve o título de doutor com a tese *Recherches expérimentales sur les phénomènes psychoélectriques*. A literatura histórica disponível informa com poucos detalhes sobre esse período da vida de Radecki até a sua chegada ao Brasil. Mas de acordo com Centofanti (2004/1982) e o próprio Radecki (1926,1933), ainda nessa época exerceu atividades como livre docente na *Universidad de Genebra*. A partir de 1912 retorna à Polônia e lá continuou com os seus trabalhos como chefe do laboratório de psicologia da *Clínica Psiquiátrica da Universidad da Cracóvia* e, posteriormente, como professor na *Universidad Livre de Varsóvia*.

Em 1923, por motivos ainda pouco esclarecidos, desembarcou no Brasil e logo buscou um posto onde pudesse continuar com suas pesquisas dentro do campo da psicologia experimental (Centofanti, 2004/1982). Sua chegada deu-se em Curitiba, na região sul do Brasil, onde estabeleceu contato com a comunidade polonesa local, como afirma Schneider (1992, p. 132). Após mudar-se para o Rio de Janeiro,

em 1924, travou contatos com personagens como Gustavo Riedel (1887-1934), que o levaram à *Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro*, onde pôde auxiliar na organização e montagem do laboratório desta instituição.

Centofanti (2004/1982) nos conta que Radecki produziu neste período uma boa quantidade de trabalhos, angariando recursos e apoio de outras instituições e colaboradores. Nomes que hoje integram o *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil* (Campos, 2001) foram assistentes de Radecki, como os médicos Nilton Campos (1898-1963), Jayme Grabois (1908-1990)¹⁰ e o filósofo Euryalo Cannabrava (1908-1978). O estudo de Centofanti (2004/1982) nos informa ainda que Radecki teve como colaboradores médicos enviados pelo Exército para realizarem cursos com o psicólogo polonês, como Araul Bretas, Ubirajara da Rocha e Alberto Moore. Além desses, destacamos também a colaboração da professora normalista Lucília Tavares¹¹, referida por Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Messias (2014) como *pioneira*, supostamente por ser a primeira mulher a publicar um livro de psicologia no Brasil.

Todos estes vieram a publicar trabalhos com Radecki sobre diversos assuntos e em diversos espaços, culminando no que seria chamada, posteriormente, de *Escola Radecki*: uma série de trabalhos, cursos e artigos sob a sua coordenação e de colaboração da equipe citada, todos ou sob a égide de seu sistema, o *discriminacionismo afetivo*, ou

10 Nilton Campos e Jayme Grabois foram ambos assistentes de Radecki e dirigiram o Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil, responsável por acolher parte dos aparatos e pessoal que compuseram o laboratório da Colônia. Grabois dirigiu o Instituto de 1937 a 1947, quando seu contrato terminou, Nilton Campos assumiu a direção de 1948 até seu falecimento, em 1963.

11 Não foi possível ter as datas de nascimento e morte dos últimos colaboradores.

com temas afins às pesquisas de Radecki¹². Ainda no Brasil, muitos destes trabalhos foram publicados pela *Imprensa Militar* sob o nome de *Trabalhos de Psychologia*.

No ano de 1932, os esforços de Radecki e seus assistentes culminaram na conversão do laboratório em *Instituto de Psicologia*, fruto da articulação de Radecki com seus aliados e colaboradores. A conversão, prevista no Decreto-Lei n. 21.173 de 19 de março de 1931, se inseria em um contexto de reforma universitária promovida por Francisco Campos, em que a *Faculdade de Educação, Ciências e Letras* seria um dos três pilares da estrutura da *Universidade do Rio de Janeiro* (mais adiante *Universidade do Brasil* e atualmente *Universidade Federal do Rio de Janeiro*). O *Instituto de Psicologia* estaria vinculado à Faculdade e teria a finalidade de ser um centro de pesquisas, um centro de aplicação e uma escola superior de psicologia (Centofanti, 2004/1982, pp. 189-190).

O Instituto, no entanto, é fechado no mesmo ano por motivos que Centofanti (op. cit.) nos conta brevemente¹³, culminando na ida de Radecki para a Argentina e o Uruguai, onde articula a criação de outros dois *Institutos de Psicologia* e falece em 1953. Porém, o final deste breve ciclo de aproximadamente uma década no Brasil, abriu a possibilidade de uma série de relatos de caráter monumental sobre o personagem vindo de seus colaboradores diretos ou indiretos.

12 A *Escola Radecki* só foi assim chamada na edição de 1933 do seu *Tratado de Psychologia*, publicado no Uruguai. Nesta época, Radecki já havia saído do Brasil, passado pela Argentina e se estabelecido no Uruguai, onde continuou suas pesquisas. O livro é um resumo do sistema de Radecki, e os trabalhos são citados como fontes de consulta para os temas abordados em cada uma das seções do *Tratado*.

13 Estes fatores seriam: pressão de setores da Psiquiatria contra a profissionalização da Psicologia no Brasil, pressão de grupos católicos ligados à Psicologia e falta de orçamento, pois se esperava que o Instituto conseguisse manter-se por conta própria financeiramente (Centofanti, 2004/1982, p. 194).

Radecki e a construção do personagem na história da psicologia no Brasil

Antes de apresentar uma análise dos textos históricos, gostaríamos de tomar um texto para comparação: o Necrológio redigido por um dos primeiros assistentes de Radecki, Nilton Campos. Na ocasião da morte de Radecki, em 1953, Campos era o diretor do Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil¹⁴, e publicou este texto ressaltando a importância de Radecki como um herói da psicologia científica da época. Não poupando nenhum elogio, este o descreveu como um sujeito de “impressionante honestidade”, tendo “a mais impecável intransigência contra os violadores da dignidade da ciência psicológica”, e um “combatente vigoroso” da desmoralização de testes psicológicos (Campos, 1953, pp. 2-3). Os exemplos de um discurso monumental são fartos no necrológio, mas o mais importante destes reside na passagem a seguir, que condensa o tom de Campos ao tentar imortalizar Radecki como figura central na história da psicologia brasileira e da América Latina:

Ao lamentarmos seu desaparecimento na cidade de Montevidéu, concluindo uma vida penosa de homem da ciência pouco compreendido, cumpre apontá-lo como o instigador da experimentação psicológica em alto nível no campo virgem da América do Sul, fecundando-o com sua tenacidade e ideal de criar núcleos de cultores da psicologia teórica e experimental, transfundindo-lhe esse espírito de dedicação ao trabalho científico e removendo com sua fé inquebrantável todas as montanhas que lhe dificultavam a

14 O *Instituto de Psicologia* foi recriado em 1937 e incorporado à *Universidade do Brasil*, tendo herdado, além de colaboradores, os instrumentos do laboratório da *Colônia de Psicopatas*. Nilton Campos, de acordo com Centofanti, nunca seguiu o sistema de Radecki e tampouco a via experimental, mas dedicou-se à filosofia e, especialmente, à fenomenologia.

obra ingente de implantar a investigação psicológica na América do Sul (op. cit., p. 2).

O que este texto de Campos, de caráter claramente celebratório, pode nos ajudar na introdução dos textos autodenominados ou posteriormente atribuídos como históricos? É claramente reconhecível que o modo discursivo de um necrológio e a posição de seu enunciador (um diretor de instituto) induz a uma adjetivação bem específica do trabalho e do personagem de Radecki. Contudo, o interessante é contrastar este texto com os demais textos históricos, tanto os dos seus contemporâneos quanto os posteriores a 1980. Ainda que possua funções discursivas distintas, veremos claramente que o Necrológio de Campos tem mais parentesco com os textos históricos tardios quanto às adjetivações ao personagem e seu trabalho do que com os textos de seus coabitantes temporais. Tentaremos situar melhor este deslocamento discursivo no tempo.

Apesar dos já destacados planos de Radecki de fundação de uma escola que produzisse e disseminasse os princípios de seu sistema (o *discriminacionismo afetivo*) este não gerou herdeiros ou dispositivos estáveis (Conferir Centofanti, 2003, p. 103). Este movimento é reforçado com o quase silêncio sobre o personagem nos escritos de seus contemporâneos. Isto pode ser atestado em um exame dos textos reconhecidos a posteriori pelos historiadores da psicologia como os primeiros ensaios históricos no Brasil (Antunes, 2004): aqui estes autores pouco ou nada escreveram sobre Radecki e sua trajetória no Brasil. Na verdade, tais trabalhos, por vezes recheados de inconsistências nas informações, relegaram a passagem de Radecki no Brasil a segundo plano em suas narrativas. É notável a ausência de qualquer operação histórica que pudesse mesmo destacar ou dar relevo ao personagem. Examinemos brevemente a história desta historiografia, destacando as mudanças no que

Latour (1998, pp. 40-47) denominou como modalização dos enunciados científicos, no sentido que sua avaliação como positiva ou negativa, situada ou universalizada, variaria ao longo de seu processo de estabilização ou dissolução.

No texto de Plínio Olinto (2004/1944) não mais do que oito linhas foram escritas para tratar sobre o laboratório da *Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro*, de Radecki e seus assistentes. O leitor que desconhece por completo o trabalho de Radecki e inicia a leitura desse texto, conclui apenas que, desde o início de suas atividades, ele apenas montou e desmontou os equipamentos até formar, em 1932, uma equipe de assistentes. A partir de então, o trabalho da recém-formada equipe esteve voltado para a realização de ensaios sobre aviadores e, em termos de pesquisa, seus esforços tinham por objetivo sua teoria psicológica, denominada *discriminacionismo afetivo* (op. cit., p. 27).¹⁵

Por sua vez, as considerações no texto de Anita Cabral sobre Radecki se limitam a afirmar que ele dirigiu o *Instituto de Psicologia* no período de 1925 a 1932 (2004/1950, p. 64). Já Lourenço Filho (2004/1955), no tópico “A contribuição de trabalhadores da medicina”, comenta que Gustavo Riedel contratou Waclaw Radecki, um especialista polonês, para chefe do Laboratório de Psicologia do Hospital de Engenho de Dentro (op. cit., pp. 79-80). Mais adiante, quando escreve sobre a contribuição de especialistas estrangeiros, reconhece o papel de Radecki na formação de um grupo de pesquisadores “de excepcional valor”, apesar de ter insistido em seu sistema de *discriminacionismo afetivo* (op. cit., p. 93).

15 Um dos revisores do texto ressaltava que fossem destacadas as polêmicas de Radecki com os médicos e psiquiatras como Plínio Olinto. Entendemos que isto nos conduziria muito além do objetivo do texto que é destacar as mudanças de modalidade nos diferentes discursos que buscam historicizar o personagem.

Os textos acima comentados foram escritos por autores que também se colocaram como testemunhos dos modos de organização da psicologia no Brasil ainda nas primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, acrescentam em seus ensaios percepções particulares acerca desse processo vivenciado, seja ao incluir a eles próprios, seja ao avaliar a trajetória de outros personagens. Por exemplo, Lourenço Filho julga o nível de influência dos diferentes colaboradores para a psicologia no Brasil: enquanto que a influência do italiano Ugo Pizzoli (1863-1934) teria sido “apenas sensível”, “já o mesmo não ocorreu com o polonês Waclaw Radecki”. Entretanto, a atuação de Henri Piéron sobre a Psicologia no Brasil, por meio de seus cursos ministrados, teria sido “mais intensa e profunda” se comparada à de Radecki (op. cit., p. 93).

Já Plínio Olinto finaliza seu comentário sobre o trabalho de Radecki no laboratório ao concluir que “Assim sendo, nesse laboratório Plínio Olinto não quis penetrar.” (2004/1944, p. 27). Aqui, não ficam esclarecidos os motivos para o seu não envolvimento com as atividades no laboratório, isto é, se era o trabalho com aviadores ou se era o *discriminacionismo afetivo* que não o atraiu.

Somados a esses textos, podemos incluir também os ensaios de Pessotti (2004/1975) e Netto (2004/1981) que, igualmente objetivando abordar de forma mais ampla um processo histórico da psicologia no Brasil, acabam por tecer poucos e breves comentários sobre a atuação de Radecki. Enquanto o primeiro informa que Radecki foi o primeiro diretor do laboratório da colônia e que realizou estudos psicométricos com aviadores (Pessotti, 2004/1975, p. 124), o segundo coloca que Radecki chefou o laboratório de 1923 a 1932, além de ter criado uma psicologia “um tanto abstrusa”, se referindo ao *discriminacionismo afetivo* (Netto, 2004/1981, p. 155).

É na pesquisa de Centofanti (2004/1982) que verificamos uma interessante mudança nas modalidades discursivas sobre Radecki, aproximando-se dos enunciados do Necrológio de Campos (1953). Neste trabalho o polonês é descrito como “o maior conhecedor que a psicologia no Brasil teve a oportunidade de acolher” (2004/1982, p. 203). É possível afirmar, com certa segurança, que esse estudo reconstruiu e reposicionou o personagem na história da psicologia no Brasil, uma vez que Radecki é posto em relevo e sua contribuição trabalhada em densidade, ao contrário dos estudos anteriores mencionados, marcados por menções breves e menores ao personagem. Em decorrência disto, pesquisas posteriores passaram a considerar Radecki como um personagem que contribuiu para a história da psicologia no Brasil, seja no processo de autonomização (Antunes, 2012) e institucionalização da psicologia (Massimi, 2010), ou ao classificar o *Tratado de Psicologia* de Radecki como um texto “clássico” da Psicologia brasileira (Antunes, 2004). Nessa mudança de tonalidade nas narrativas da história é curioso notar como um determinado tipo de psicologia outrora considerado “abstruso” pelos historiadores contemporâneos a Radecki, passa a adquirir o status de “clássico” da psicologia brasileira.

Além dos textos que representam os primeiros ensaios históricos já mencionados, poderíamos citar também o texto de Antônio Gomes Penna (1917-2010) que procura avaliar o legado a partir da perda representada por sua partida: “De tudo quanto se conseguiu apurar, *resta a convicção da extraordinária fecundidade do Prof. Radecki cuja saída do país rumo à Argentina em 1932 acabou sendo o maior golpe sofrido pelo desenvolvimento dos estudos psicológicos no Brasil.*” (Penna, 1992, p. 54, grifo nosso). Eliezer Schneider (1916-1998), contemporâneo de Penna e também professor assistente do *Instituto de Psicologia* (que sucedeu o antigo laboratório) indica que esta passagem da história tem sua importância pois mostra que “(...) a origem

do Instituto de Psicologia se situa na área médica, e *teve um psicólogo de formação acadêmica correta*, no melhor estilo europeu, *criando uma tradição*” (Schneider, 1992, p. 132, grifo nosso). Tal concepção de “tradição” foi ainda reforçada recentemente por Jacó-Villela (2000, pp. 46-47), que pôde sugerir uma linhagem “hipotética” saindo de Waclaw Radecki até os psicólogos de destaque no cenário da psicologia no Rio de Janeiro, como Nilton Campos, Antônio Gomes Penna e o próprio Eliezer Schneider.

Uma exceção dentre os textos recentes pode ser encontrada em um breve artigo de Centofanti (2003) denominado *O Discriminacionismo Afetivo de Radecki*, onde é efetivamente buscado o sentido do projeto de Radecki. Aqui nos é relatado que muitos dos trabalhos dos colaboradores de Radecki aliavam-se ao *discriminacionismo afetivo* sem entrar em minúcias sobre este sistema. Centofanti inclusive chegou a entrevistar um dos assistentes de Radecki, Jayme Grabois, e relata que este “nunca se mostrou muito à vontade quando perguntado sobre o *discriminacionismo afetivo*, limitando-se a afirmar que não aceitava o sistema desde que ingressou no laboratório” (op. cit., p. 99).

Por fim, após uma análise das publicações de Radecki na Argentina e no Uruguai, Centofanti sentencia que o *discriminacionismo afetivo* tornou-se um mito por diversos motivos: por obscuridade e falta de uma formulação mais direta por parte de Radecki, obrigando-nos a deduzir seus postulados a partir de seus escritos espalhados em anais, resumos e trabalhos de seus colaboradores. E ainda complementa:

Se é verdade que as teorias não são verdadeiras e nem falsas, mas férteis ou estéreis, o discriminacionismo afetivo mostrou-se estéril, não sendo capaz nem mesmo de convencer aos assistentes de Radecki, ficando no esquecimento. Seus principais assistentes escolhe-

ram outros caminhos: Nilton Campos o da fenomenologia e Jayme Grabois o da psicanálise (op. cit., p. 103).

Ainda que o texto de Centofanti não chegue a uma definição última do que seria o *discriminacionismo afetivo*, este aponta para um esforço de retomar criticamente o projeto de Radecki, escapando da oscilação entre a monumentalização e o desdém em relação a seu trabalho. Por fim, resta entender o sentido desta passagem de coadjuvante a pioneiro nas narrativas após 1980 e as respectivas operações históricas envolvidas.

Yes, nós temos Wundt!

Com esta breve história das histórias tecidas em torno do personagem Radecki, podemos retornar a nossa reflexão inicialmente proposta. Vimos que Wundt detém toda uma glorificação como fundador da psicologia experimental na tradição perpetuada por Boring, de modo que a ele é concedido o papel de marco divisor entre uma história filosófica e científica dentro de uma narrativa heroica, revolucionária e assimétrica entre passado e futuro (Latour, 1994, capítulo 3). Porém, tal narrativa pode ser contrastada com outras linhagens e efeitos sequentes ao personagem Wundt: há uma clara assimetria entre o reconhecimento formal de seu laboratório e a herança estéril de seu projeto científico, assim como um enorme desconhecimento histórico de suas questões (conforme destacado por Araújo, 2010).

Uma função histórica semelhante (ainda que sem o peso adquirido nas sucessivas narrativas históricas de Wundt) pôde ser traçada em alguns discursos em torno de Radecki após a década de 1980. Aqui temos a figura chave do laboratório e de sua corajosa atuação na produção de uma psicologia legitimamente científica. Porém, como nas narrativas em torno de Wundt, há uma assimetria entre o

reconhecimento histórico e seus legados: *o discriminacionismo afetivo* de Radecki não só não circulou muito além do subtítulo dos textos dos discípulos mais próximos, assim como sofreu recusa de alguns contemporâneos (como Olinto, 2004/1944) além de ter sido relegado quase que totalmente ao desconhecimento histórico (Centofanti, 2003). De igual modo, as peças de seu laboratório sucumbiram ao encaixotamento sequente ao fechamento primeiro de seu *Instituto de Psicologia* (Ferreira, 2011).

Analisando as operações históricas, os pontos de analogia nas narrativas sobre os dois personagens são notáveis, e podemos passar brevemente por alguns destes: ambos seriam reconhecidos como paladinos de um modo de produção de evidências eminentemente experimental e radicado em laboratórios; ambos teriam constituído seus próprios centros de investigação e teriam conduzido suas pesquisas com um meticuloso programa (o de Wundt detalhado na obra de Araújo, 2010). Ainda que de formas distintas, ambos laboratórios puderam ser reconhecidos como institutos. Este reconhecimento, no caso de Radecki, perpassou à historiografia estrangeira sobre a psicologia no Brasil: assim para Shiraev (2015, p. 327), este fundou o primeiro laboratório de psicologia experimental no Brasil e seu trabalho funcionou como uma centelha para o desenvolvimento da pesquisa psicológica no país. Uma última semelhança reúne estes personagens com relação a função monumental de marco histórico: enquanto Boring (1950/1929, p. 316), como vimos, afirmava que Wundt foi o primeiro psicólogo do mundo, no Brasil Radecki já pôde ser apontado como o primeiro psicólogo clínico da América Latina (Stubbe, 1988, p. 113).

Contudo, mais do que aproximações e repetições históricas que possam soar como farsa, gostaríamos de destacar a semelhança na fabricação histórica operada pelos historiadores de

distintos grupos. Aqui a busca pelo primeiro laboratório seria a busca pelo marco assimétrico que introduziria uma fenda no tempo: entre um passado especulativo e de esforços incertos e um presente unido pelo labor científico que legitimaria as diferentes manifestações dos saberes e práticas psi. Mesmo que ao preço de se introduzir um personagem histórico (Wundt ou Radecki) tão notável quanto desconhecido (onde talvez sua monumentalização venha associada a uma certa esoterização do personagem). E principalmente estéril na transmissão de seu projeto.

Sem o reconhecimento crítico desta operação histórica poderíamos bradar na conclusão deste trabalho: “Yes, nós temos Wundt!”, satisfeitos ao encontrar, em nossa história da psicologia brasileira, um grande nome que se assemelharia a um outro ainda mais enaltecido na história geral da psicologia. Fazendo isso, incorreríamos no exato problema que, há cem anos, Ezequiel Dias incorreu ao “pasteurizar” Oswaldo Cruz. Glorificaríamos, assim, Radecki como o Wundt brasileiro e imortalizaríamos sua figura como um pioneiro temperado em terras tropicais. Contudo, mais que estas analogias, interessamos ressaltar a operação histórica na produção de grandes homens e marcos, canonizando-os como pioneiros ou fundadores, pelo recurso a seus trabalhos em laboratórios. Mesmo que isto não tenha produzido nenhuma herança consistente para nosso presente, a não ser o de se constituírem como monumentos opacos (estéreis e esotéricos) de um presente consagrado por uma ciência reconhecida e estabelecida.

Considerações finais

Stengers (2002) faz uma interessante oposição entre o humor e a ironia na análise de certas operações históricas. A ironia tem por função a problematização de um determinado tipo de discurso em nome de uma verdade mais

legítima, tal como operaria Sócrates em seu recurso a este modo argumentativo. Muito diferente para a filósofa belga seria o humor: aqui o riso não nos conduziria a qualquer revelação ou denúncia de qualquer ilusão ou mito, como operariam os herdeiros de Sócrates. Muito mais valeria o riso quanto às ambições de certos discursos, na maneira como tentam tornar nosso presente necessário e drenar todo um campo de possíveis em nossa atualidade. Operação semelhante podemos encontrar na proposta de uma *ontologia histórica de nosso presente*, como encaminhada por Foucault (1996, pp. 142-143):

Meu papel - e esta é uma palavra demasiado enfática - consiste em ensinar às pessoas que são mais livres do que sentem, que se aceita como verdade, como evidência alguns temas que têm sido construídos durante um certo momento na história, e que esta pretensa evidência pode ser criticada e destruída.

Ou ainda de modo mais incisivo: “Sem dúvida o objetivo principal hoje não é descobrir, mas recusar o que somos” (Foucault, 1995, p. 239). Aqui temos uma operação histórica muito distinta da fabricação de precursores, pioneiros ou marcos que glorifiquem e caucionem nosso presente: o jogo aqui proposto é justamente tomar a história pela sua fabricação de contingências apontando para a raridade dos dispositivos em que nos constituímos na nossa atualidade e que há um gigantesco jogo de versões em que poderíamos nos constituir.

Neste aspecto (e principalmente graças a nossos pareceristas), vale uma comparação entre as operações historiográficas realizadas na história da psicologia e na história de certos saberes, como a psiquiatria. Como Venâncio e Cassilia (2010), Wadi (2014) e Huertas (2001)

destacam, a operação histórica em torno da figura do pioneiro é marca apenas das primeiras historiografias do campo, cedendo posteriormente a abordagens mais críticas e problematizadoras. Esta historiografia triunfante teria o fim de “memorizar o seu fazer, conduzindo à celebração da medicina vigente, ao formar um esquema teleológico fundamentado na crença da evolução das ciências médicas” (Venâncio & Cassilia, 2010, p. 26). Contudo, na história da psicologia no Brasil ainda é consistente o recurso a tal figura como operador histórico, especialmente quando associado a outro marcador: o laboratório, enquanto demarcador entre um passado filosófico e livresco em relação a um presente pleno de cientificidade. Tal operação problematizada por Edler (1996) no campo da medicina persevera na psicologia na busca por heróis nacionais, colocando-a nos trilhos de uma rota histórica universalizante (Castro & Lafuente, 2007, p. 111). Podemos nos perguntar se, neste aspecto, esta operação não buscaria apagar as pistas locais de importação e implementação da psicologia em países ainda considerados periféricos na produção deste saber, reproduzindo uma operação histórica universal e supostamente necessária.

Por fim, indicamos que o personagem central de nosso estudo, Waclaw Radecki, ainda tem muito a ser explorado ou virtualizado em termos de outros jogos históricos. Assim como Centofanti (2003), acreditamos que ele tenha talvez - talvez! - um projeto de psicologia singular a ser elucidado. Não necessariamente último, mas ainda assim a ser posto em discussão. De toda forma devemos tomar este personagem como uma obra histórica aberta e que mereceria nossa atenção quanto às questões e temas levantados. Mas destacaremos que ser um Wundt

(ou um pioneiro) não é necessariamente a sua sina. Ainda há muito que se produzir sobre ele, e que não devemos limitá-lo a uma historiografia canonizante. Deixamos, então, em aberto o caminho para narrativas posteriores, tomando

o cuidado de não produzir, mais uma vez, um monumento opaco do passado apto apenas a legitimar a psicologia no seu presente, mas um campo possível para estabelecer novas versões e novos modos de constituir este saber.

Referências

- Antunes, M.A.M. (2012). *A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Educ.
- Antunes, M.A.M. (2004). *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Araújo, S.F. (2010). *O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: Uma nova interpretação*. Juíz de Fora: Editora UFJF.
- Boring, E. G. (1950/1929). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Cabral, A. C. M. (2004/1950). A psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios* (pp. 33-70). Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia.
- Campos, N. (1953). Necrológio Waclaw Radecki (1887-1953). *Boletim do Instituto de Psicologia*, 3 (3), 1-3.
- Campos, R.H.F. (Org.) (2001). *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: Pioneiros*. Rio de Janeiro: Imago.
- Canguilhem, G. (1972). O objeto da história das ciências. *Tempo Brasileiro*, 28 A, 7-21.
- Castro, J., & La Fuente, E. (2007). Westernization in the mirror: On the cultural reception of western psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41(1), 106-113.
- Centofanti, R. (2004/1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. In M.A.M. Antunes (Ed.), *História da Psicologia no Brasil: Primeiros Ensaios* (pp. 177-208). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Centofanti, R. (2003). O discriminacionismo afetivo de Radecki. *Memorandum*, 5, 94-104.
- Certeau, M. (1988). A operação histórica. In J. Le Goff, & P. Nora (Ed.), *História: Novos problemas* (pp. 17-48). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cukierman, H. (2010). *Yes, nós temos Pasteur: Manguinhos, Oswaldo Cruz e a história da ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

- Edler, F. C. (1996). O debate em torno da medicina experimental no segundo reinado. *História, Ciências, Saúde - manguinhos*, 3(2), 284-299.
- Ferreira, A. (2011). Instituto de Psicologia - UFRJ. In A. Jacó-Vilela (Org.), *Dicionário histórico de instituições de psicologia no Brasil* (pp. 317-319). Rio de Janeiro: Imago.
- Foucault, M. (1995). O Sujeito e o Poder. In H. Dreyfuss & P. Rabinow (Orgs.), *Michel Foucault na trajetória filosófica* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária,
- Foucault, M. (1996). Verdad, individuo y poder. In M. Morey (Org.), *Tecnologías del Yo*. (pp. 141-151). Barcelona: Paidós/ICE - UAB.
- Hillix, W., & Marx, M. (1973). *Sistemas e teorias em psicologia*. São Paulo: Cultrix.
- Huertas, R. (2001). História de la psiquiatria, ¿ por qué? ¿para qué? tradiciones historiográficas y nuevas tendencias. *Frenia*, 1(1), 9-36.
- Jacó-Vilela, A. M. (2000). Psicólogos estrangeiros no Brasil. *Cadernos IPUB*, 6(18), 7-52.
- Jacó-Vilela, A.M., Degani-Carneiro, F., & Messias, M.C.N. (2015). *Lucilia Tavares: Psicóloga*. Retirado de http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journal_content/56_INSTAN-CE_a6MO/10157/2525155.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34.
- Latour, B. (1998). *Ciência em ação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Lourenço Filho, M.B. (2004/1955). A psicologia no Brasil. In M.A.M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios* (pp. 71-108). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Massimi, M. (2010). O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira, & F. T. Portugal (Orgs.), *História da psicologia: Rumos e percursos* (pp. 159-168). Rio de Janeiro: Nau.

- Netto, S. P. (2004/1981). *História da psicologia no Brasil*. In M. A. M. Antunes (Org.), *Primeiros ensaios* (pp. 139-175). Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia.
- Olinto, P. (2004/1944). A psicologia experimental no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp. 25-31). Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia.
- Penna, A.G. (1992). Sobre a produção científica do Laboratório de Psicopatas da Colônia do Engenho de Dentro. In A.G. Penna (Ed.), *História da psicologia no Rio de Janeiro* (pp. 31-54). Rio de Janeiro: Imago.
- Pessotti, I. (2004/1975). Dados para uma história da psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios* (pp. 121-137). Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia.
- Radecki, W. (1926). *Introdução a psychotherapia*. Rio de Janeiro: DOBICI & Cia.
- Radecki, W. (1933). *Tratado de Psicologia*. Buenos Aires: Jacobo Peuser.

- Rosenzweig, S. (1987). The final tribute of E. G. Boring to G. Fechner. *American Psychologist*, 42(8), pp. 787-789.
- Schneider, E. (1992). Eliezer Schneider. In: M.L. Fávero (Ed.), *Faculdade Nacional de Filosofia: Depoimentos* (pp. 131-159). Rio de Janeiro: Serviço Industrial Gráfico-UFRJ.
- Shiraev, E. (2015). *A history of psychology: A global perspective*. Los Angeles: Sage.
- Stengers, I. (2002). *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Editora 34.
- Stubbe, H. (1988). História da psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 40 (1), 113-117.
- Venancio, A.T.A., & Cassilia, J.A.P. (2010). A doença mental como tema: Uma análise dos estudos no Brasil. *Espaço Plural*, 22, 24-34.
- Vidal, F. (2010). “A mais útil de todas as ciências”: Configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In A.A.L. Ferreira, A.M. Jacó-Vilela., & F.T. Portugal (Orgs.), *História da psicologia: Rumos e percursos* (pp. 55-81). Rio de Janeiro: Nau.
- Wadi, Y.M. (2014). Olhares sobre a loucura e a psiquiatria: Um balanço da produção na área de história (Brasil, 1980-2011). *História Unisinos*, 18(1), 114-135.

Yes, we have Wundt: Radecki and the history of psychology in Brazil

Luiz Eduardo Prado da Fonseca*
Hugo Leonardo Rocha Silva da Rosa**
Arthur Arruda Leal Ferreira***

- * Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia (HCTE-UFRJ). Correspondência: fonseca.lui8@gmail.com
- ** Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (HCTE/UFRJ). Correspondência: darosahugo@gmail.com
- *** Profesor asociado de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. PhD en Psicología Clínica Universidad de Sao Pablo. Correspondência: arleal1984@gmail.com

Yes, nosotros tenemos a Wundt: Radecki y la historia de la psicología en Brasil

Cómo citar este artículo: Prado da Fonseca, L.E., Rocha, H.L., & Arruda, A. (2016). Yes, nós temos Wundt: Radecki e a história da psicologia no Brasil. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 36-53.

Recibido: diciembre 24 de 2015

Revisado: enero 23 de 2016

Aprobado: abril 10 de 2016

ABSTRACT

This article aims to establish a discussion about the production of pioneers in the field of history of psychology. For this historiographical discussion we use as example a character from history of psychology in Brazil: The Polish psychologist Waclaw Radecki (1887-1953). After a long time briefly being referred to in any Brazilian texts of history of psychology, Radecki was invented in the 1980's as a pioneer of psychological science in Brazil. After this historic operation since from the 1980's, Radecki had his historical position and function changed to a more crucial one and even the modes of discourse changed to a more regular and positive reference towards him. We analyze the case of Radecki through the example of Wilhelm Wundt, considered by classical historiography as the "father" of experimental psychology. Here we propose that Radecki has suffered a similar process, occupying a prominent place in Brazilian psychology. We finish questioning this historiography that produces and paves stories with their respective heroes and pioneers, and that tells a historical path towards a supposed autonomy and scientific progress of psychology, noting the possibility of building other stories that escape from this epic narrative.

Keywords: Historical operation, pioneer, Waclaw Radecki.

RESUMEN

Este artículo pretende establecer una discusión acerca de la producción de pioneros en el campo de la historia de la psicología. Esta discusión historiográfica tiene como hilo conductor un personaje de la historia de la psicología en Brasil: el psicólogo polaco Waclaw Radecki (1887-1953). Por algunas décadas Radecki fue brevemente mencionado en los textos de historia de la psicología, pero a partir de la década de 1980 fue constituido como un pionero de la ciencia psicológica en Brasil. Desde esta operación histórica, los discursos sobre Radecki pasaron a atribuirle a este personaje un papel relevante en la historia de la psicología. Analizamos el caso de Radecki por medio de otro personaje, Wilhelm Wundt, considerado por la historiografía clásica como "Padre" de la psicología experimental. En este caso, proponemos que Radecki ha sufrido un proceso semejante, en la medida en que las narrativas lo consideran un pionero de la psicología en Brasil. La discusión del texto finaliza cuestionando una historiografía que produce y abre sus narrativas con sus respectivos héroes y pioneros, y que narra un recorrido histórico de la psicología en dirección a una supuesta autonomía y progreso científico, teniendo en cuenta la posibilidad de construir otras historias que escapen de esta narrativa épica.

Palabras clave: Operación histórica, pionero, Waclaw Radecki.

Introducción

Este trabajo presenta un esfuerzo de reflexión sobre modos específicos de producción de personajes y marcos históricos en las narrativas de la historia de la psicología. De forma más precisa, consideraremos los esfuerzos en la constitución de un personaje histórico considerado uno de los pioneros en la producción de una psicología experimental brasileña. El personaje en cuestión es Waclaw Radecki (1887-1953), nacido en la ciudad de Varsovia, quien emigró a Brasil en los años 20. En este lugar desarrolló investigaciones en el campo de la psicología experimental, coordinando un laboratorio en Rio de Janeiro, posteriormente transformado en Instituto de Psicología. Tras el cierre de este laboratorio e instituto, Radecki migra hacia Uruguay y Argentina, articulando la creación de otros dos institutos de psicología. Por hechos como estos, autores como Penna (1992) creían en la importancia de Radecki como personaje fundador de la psicología experimental en Brasil, centrándose en sus esfuerzos para el montaje de un laboratorio, pero sin mucho detalle sobre el sentido general de su proyecto. Esto nos remite a otras narrativas, en donde historiadores como Boring (1950/1929) le otorgan a Wilhelm Wundt el lugar de fundador de la psicología experimental al crear un laboratorio y un instituto, sin detenerse en los detalles del proyecto wundtiano. Tomando el concepto de Certeau (1988) es esta operación histórica¹ la que deseamos trabajar en este

artículo: la producción de pioneros a través del acto heroico de la fundación de un laboratorio (sin detallar el proyecto específico de psicología), operación que produce al mismo tiempo un noble precursor y un noble presente científico para el saber psicológico, como heredero de este gesto heroico inicial.

Basados en la comparación entre las operaciones históricas en torno a Wundt y Radecki, parodiaremos el provocativo título del trabajo de Cukierman (2003): *Yes, nosotros tenemos a Pasteur*, como lema para el análisis de algunas operaciones históricas en el campo de la historia de la psicología. En este caso, el autor referenciado tomó el ejemplo de Oswaldo Cruz y analizó, a través de él, la creación de una ciencia higienista brasileña, donde este era mencionado en diversas ocasiones como una versión brasileña de Louis Pasteur², personaje icónico respecto al éxito científico. Aunque no encontremos una comparación directa entre Wundt y Radecki (como la realizada de forma explícita entre Pasteur y Cruz) entre los historiadores de la psicología en Brasil, hace falta una operación histórica comparable, sujeta de resonar en el mismo grito del título de Cukierman (además inspirado en la

do lo “natural” en utilidad (por ejemplo, el bosque en exploración) o en estético (por ejemplo, la montaña en paisaje), o haciendo pasar una institución social de un estatuto a otro (por ejemplo, la iglesia transformada en museo).” (Certeau 1988, p. 29).

1 “El historiador trabaja sobre un material para transformarlo en historia. Realiza entonces una manipulación que, como las otras, obedece a reglas. Tal manipulación se asemeja a la fabricación efectuada con el mineral ya refinado. Transformando de inicio las materias primas (una información primaria) en productos standart (información secundaria), lo transporta de una región de la cultura (las “curiosidades”, los archivos, las colecciones, etc.) a otra (la historia). Un trabajo “histórico” participa del movimiento por el cual una sociedad modificó su relación con la naturaleza, transforman-

2 La comparación entre Cruz y Pasteur fue realizada por Ezequiel Dias en una especie de biografía de Pasteur (con algunos tonos de hagiografía). Cukierman, sin embargo, toma a Oswaldo Cruz como un productor de ciencia brasileña, una ciencia nacida en los trópicos y con la intención de emanciparnos, ser original y, en las palabras de Cruz, no ser: “eternamente lo que hasta ahora hemos sido: repetidores teóricos de lo que se estudia y se escribe en el extranjero”. (Informe del DGSP, 1906, p. 4, apud Cukierman, 2007, p. 36). Esta propuesta es nombrada por Cukierman como la Ciencia aterrizada, concepto central en su libro.

marcha de carnaval del compositor Braguinha³):
Yes, nosotros tenemos a Wundt!

En muchos aspectos, sin embargo, tales operaciones de fundación están sujetas a la relectura de descripciones históricas, como las que hace el propio Cukierman (2003) sobre Oswaldo Cruz: este, más que una mera imitación o copia de Pasteur, también sería un gran administrador y un hombre capaz de articular diversos intereses políticos. De la misma forma, tenemos sucesivos autores que retoman a Wundt (como Araújo, 2010). Con la comparación, no solo pretendemos abrir la posibilidad de nuevas descripciones (y operaciones históricas) en torno a Radecki, sino también analizar las recurrentes operaciones historiográficas en Brasil, centradas en la búsqueda del pionero, precursor o personaje fundador⁴. Para ello, evaluaremos los cambios en las modalidades discursivas en los textos considerados históricos por los historiadores de la psicología, discutiendo en la conclusión el tipo de operación histórica (o su historiografía) presente respecto de este pasaje⁵.

3 Braguinha o Carlos Alberto Ferreira Braga (1907-2006) fue un compositor carnavalesco que produjo la marcha de carnaval *Yes, nós temos bananas*, como un manifiesto de las riquezas naturales de Brasil hacia un supuesto interlocutor norteamericano.

4 Un primer problema en relación a este personaje puede ser encontrado en la problematización de la figura del precursor. Para Canguilhem (1972, p. 19) su admisión haría a la historia de las ciencias perder el sentido “ya que la ciencia no tendría dimensión histórica sino aparente”. Esta perdería la posibilidad de introducir nuevos fundamentos por medio de rupturas o cortes epistémicos. En una serie de frases lapidarias, Canguilhem se dirige hacia los contradictores de este concepto: “Un precursor sería un pensador, un investigador que habría hecho antes una parte del camino recientemente finalizado por otro” (op. cit., p. 19). O: “El precursor es el hombre del saber del cual solamente se sabe después de que haya corrido delante de todos sus contemporáneos y delante de aquel que se tiene como ganador de la carrera (op. cit., p. 19).

5 Como el lector puede imaginar, este trabajo pasó por el tamiz de evaluadores. Sin embargo, aquí como en otras

La construcción de la figura de Wundt

Una poderosa línea en la historia de la psicología (Boring, 1950/1929) atribuye a Wundt el puesto de fundador o padre de la psicología experimental, por haber sido, supuestamente, el primero en establecer un laboratorio formalmente articulado en un espacio de formación de investigadores a escala internacional. Esta suposición se puede estabilizar en su repetición distribuida en pequeños manuales y textos didácticos, como el de Hillix y Marx (1973): “*El propio Wundt fue un sistematizador escrupuloso y un “padre” de la nueva psicología experimental. Instaló el primer laboratorio formal de psicología en la Universidad de Leipzig en 1879.*” (p. 154, Énfasis añadido).

Boring (1950/1929) constituye esta paternidad junto a un guion y una narrativa específica de la historia de la psicología, en la que esta marcharía de nobles saberes filosóficos hacia un conocimiento claramente científico⁶. En esta marcha de transformación, la figura del laboratorio ocuparía un papel de significativa importancia en la narrativa. Las consideraciones de Boring sobre Wundt envuelven la monumentalización en torno a la figura del laboratorio, colocando

evaluaciones, los evaluadores nos proporcionan excelentes indicaciones bibliográficas, pero asociadas a temas que no se encajan en los objetivos del texto. Por suerte las revistas trabajan con un límite de páginas que nos obligan a ser concisos con las directrices de nuestros textos. Para nuestro caso es importante decir que no trabajaremos con: 1) detalles biográficos profundizados sobre la vida, obra y controversias de Radecki (solamente lo suficiente para situar el personaje y para explicar las operaciones históricas de su constitución); 2) la historiografía de la psiquiatría o de las ciencias médicas (solamente la historiografía de la psicología de acuerdo con las alteraciones en la modalidad discursiva sobre el personaje).

6 Un modelo distinto puede ser encontrado en Vidal (2010) que reconoce en otros discursos anteriores a Wundt, esfuerzos legítimos de definición de la psicología en términos naturalistas, sin buscar cualquier marco divisor.

en conexión la discusión de la psicología como una ciencia autónoma. Tomando ejemplos más concretos, Boring (1950/1929) afirma que por tal posición institucional “Wundt es el psicólogo más antiguo en la historia de la psicología. Él es el primer hombre que, sin reservas, es debidamente llamado como psicólogo. Antes de él había bastante psicología, pero no psicólogos.” (op. cit., p. 316)⁷. Es con esta afirmación que Boring abre el capítulo sobre Wundt. Más adelante, tratando directamente sobre el laboratorio en la Universidad de Leipzig, este historiador afirma que:

Cuando Wundt llegó a Leipzig en 1875, se le ofreció un espacio para sus demostraciones experimentales en sus clases. En 1879, cuatro años después de su llegada, Wundt fundó, como casi todos los psicólogos lo saben, el primer laboratorio oficial de psicología del mundo (op.cit., pp. 323-324)⁸.

Además del laboratorio, Boring puede vincular otros hechos de interés a la figura de Wundt: él habría creado el primer vehículo científico de la psicología experimental, la revista *Philosophische Studien*, y también habría formado muchos de los nombres que hoy figuran en la historia de la psicología experimental. En relación a este último punto, Boring comenta que la primera generación de psicólogos experimentales de los Estados Unidos fue formada por Wundt en su laboratorio (op. cit., pp. 324-325). Por lo tanto,

tenemos aquí, la propuesta de la creación de un personaje fundador y pionero de la psicología en el escenario internacional⁹.

Este marco de fundación de la psicología atribuido a Wundt es construido gradualmente sobre diversos componentes: la fundación formal de un laboratorio, la organización de una nueva forma de hacer psicología, la formación de una revista, etc. Sin embargo, es interesante observar como ninguno de estos temas es objeto de una descripción articulada, relacionando los aspectos singulares de estos esfuerzos en un proyecto. Por el contrario, los adjetivos “primero” o “fundador” no son acompañados de un trabajo histórico más preciso sobre el proyecto de psicología de Wundt, generando una operación histórica en la que la demarcación de un territorio para la psicología experimental (o moderna) parece ser más relevante que cualquier entendimiento específico de las intenciones de este esfuerzo.

La reanudación de Wundt

Desde el centenario del laboratorio de Leipzig (en 1979) comienzan a surgir narrativas históricas que buscan detallar de un modo más preciso los conceptos, las actividades de investigación y otros aspectos en los que Wundt se destaca como protagonista. Recientemente encontramos en Araújo (2010) una investigación minuciosa de los textos de Wundt, la cual

7 En el texto original en inglés: “Wundt is the senior psychologist in the history of psychology. He is the first man who without reservation is properly called a psychologist. Before him there had been psychology enough, but no psychologists.” (Boring 1950/1929, p. 316).

8 En el texto original en inglés: “When Wundt came to Leipzig in 1875 he was given space for experimental demonstrations in connection with his lectures. In 1879, four years after he had come, Wundt founded, as almost every psychologist knows, the very first formal psychological laboratory in the world.” (Boring 1950/1929, pp. 323-324).

9 Otro ejemplo de búsqueda de marcos fundamentales en el modelo historiográfico de Boring puede ser encontrado en la investigación de los primeros esfuerzos de matematización asociados a las prácticas experimentales en psicología. De acuerdo con Rosenzweig (1987), Boring habría estipulado en cartas un vínculo entre la fecha de la fundación de la psicología experimental (23/10/1850) y el día en el que Gustav Fechner (1801-1887) habría tenido un sueño clave para encontrar, con base en la ley de Weber, una fórmula para ecuacionar sensaciones y estímulos, la ley de Weber-Fechner.

produjo importantes reflexiones acerca del sentido general de su obra, con el fin de denunciar las diferencias de sus proyectos en relación a lo que proponen los historiadores de la psicología, como Boring. Estas son algunas de las reflexiones del autor:

“Si Wundt fue, en vida, una autoridad intelectual muy respetada y una referencia obligatoria en numerosas disputas intelectuales de su tiempo [...] y frecuentemente consultado acerca de nominaciones para la ocupación de cátedras en diversas universidades alemanas, además del hecho de que sus libros hayan sido reseñados y discutidos en las revistas científicas y filosóficas más importantes de la época, él prácticamente cayó en el olvido después de su muerte en 1920. Y aunque ahora sea ampliamente aclamado como el fundador de la Psicología Científica, esta señal de reconocimiento viene generalmente acompañada de un conocimiento muy superficial de su pensamiento.” (op. cit., p. 24).

Araújo hace una crítica directa al abordaje que trabajamos anteriormente, el cual reconoció a Wundt como el fundador de la psicología científica, asociándola a un “conocimiento muy superficial de su pensamiento” (Araújo, 2010, p. 24). Este autor también nos trae más problemas para este modelo: aunque Wundt sea reconocido como el fundador del primer laboratorio de psicología experimental, ya existían otros laboratorios de fisiología realizando lo que podríamos llamar investigación de carácter psicológico (op. cit., p. 101).

Para Araújo, Wundt no sería importante por la fundación de una tradición, de un laboratorio o de un sistema psicológico: la tradición le sería anterior, así como los laboratorios, y su sistema sería poco o muy poco conocido. Para este autor, la importancia de Wundt residiría en la institucionalización del saber psicológico:

Al investigar de forma más detallada la vida académica de Wundt, en especial el período de Leipzig, podemos percibir con mayor claridad en donde reside la verdadera justificación de la elección de Wundt como fundador de la psicología científica. No se trata de la fundación del laboratorio en sí, sino de aquello que él pasó a representar a partir de entonces. Durante todo el último cuarto del siglo XIX, el laboratorio de Leipzig atrajo estudiantes de varias partes del mundo (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, entre otros) y se tornó el primer y mayor centro de formación de toda una generación de psicólogos, que posteriormente regresaron a sus lugares de origen y fundaron nuevos laboratorios según los moldes wundtianos. (op. cit., p. 101).

El laboratorio rindió un reconocimiento que contribuyó a la institucionalización de la psicología, que comenzó a figurar de forma más autónoma en los planos y presupuestos universitarios alemanes, aunque todavía se vinculará a la filosofía en muchos de estos espacios. Como ya se mencionó, Wundt habría producido una revista que habría sido el medio de divulgación de los trabajos del laboratorio, reiterando la dimensión de institucionalización de la psicología que Araújo toma como lema principal del trabajo de Wundt.

Finalizando la contribución de Araújo y también de esta primera parte del artículo, tenemos su último balance sobre las propuestas de Wundt, reiterando la posición anteriormente mencionada:

Los errores acerca de Wundt presentes en la historiografía tradicional de la psicología, sólo podrán ser corregidos definitivamente cuando los estudios sobre su obra alcancen una mayor consistencia, permitiéndonos, de esta forma, resolver problemas cruciales de la interpretación de su pensamiento, como, por ejemplo, el asunto de la relación entre sus textos psicológicos iniciales y su pensamiento maduro. Todavía está por venir un análisis exhaustivo del proyecto wundtiano de psicología (op. cit., p. 103).

Si el interés de Araújo es claramente denunciar los límites de la operación histórica que estableció a Wundt como precursor y pionero de la psicología experimental, el nuestro dice respecto al propio sentido de esta operación: ¿Cuál es el significado de la búsqueda de los pioneros y marcos de un saber supuestamente científico? ¿Qué papel ocupa la fundación de los laboratorios en una narrativa histórica en la búsqueda de sus umbrales de cientificidad? Más que examinar el caso de Wundt, nuestro interés es trabajar en esta operación histórica en relación a uno de los candidatos para ocupar el puesto de pionero científico en el plano nacional. Examinemos el caso de Radecki.

Waclaw Radecki y la Historia de la Psicología

Los recorridos de Radecki en Brasil y los primeros relatos

Esta sección tan solo tiene como objetivo dar algunas breves coordenadas del recorrido de Radecki, con el fin de ubicar al personaje sin abrir discusiones sobre su producción o biografía, lo que escaparía del límite de este texto. Como referencias iniciales de su carrera académica, podemos decir que nuestro personaje estudió Ciencias Naturales en la *Universidad de Ginebra*, donde fue asistente de Édouard Claparède (1873-1940) en el laboratorio de psicología experimental de aquella institución. En 1911, obtuvo el título de Doctor con la tesis *Recherches expérimentales sur les phénomènes psychoélectriques*. La literatura histórica disponible informa con pocos detalles sobre este periodo de la vida de Radecki hasta su llegada a Brasil. Sin embargo, de acuerdo con Centofanti (2004/1982) y el propio Radecki (1926, 1933), todavía en esa época ejerció actividades de libre docencia en la *Universidad de Ginebra*. A partir de 1912 regresa a Polonia, donde continuó con sus trabajos como jefe del laboratorio de psicología de la *Clinica*

Psiquiátrica de la *Universidad de Cracovia* y, posteriormente, como profesor en la *Universidad Libre de Varsovia*.

En 1923, por motivos aún poco aclarados, desembarcó en Brasil y luego buscó un puesto en donde poder continuar con sus investigaciones dentro del campo de la psicología experimental (Centofanti, 2004/1982). Su llegada tuvo lugar en Curitiba, en la región sur de Brasil, donde estableció contacto con la comunidad polaca local, como afirma Schneider (1992, p. 132). Después de mudarse 1924 a Rio de Janeiro, en 1924, realizó contactos con personajes como Gustavo Riedel (1887-1934), que lo llevaron a la *Colonia de Psicópatas do Engenho de Dentro*, donde pudo ayudar en la organización y montaje del laboratorio de esta institución.

Centofanti (2004/1982) nos dice que en este periodo Radecki produjo una buena cantidad de trabajos, recaudando recursos y apoyo de otras instituciones y colaboradores. Nombres que hoy integran el *Diccionario Biográfico de la Psicología en Brasil* (Campos, 2001) fueron asistentes de Radecki, como los médicos Nilton Campos (1898-1963); Jayme Grabois (1908-1990)¹⁰ y el filósofo Euryalo Cannabrava (1908-1978). El estudio de Centofanti (2004/1982) también nos informa que Radecki tuvo como colaboradores médicos a Arauld Bretas, Ubirajara da Rocha y Alberto Moore, enviados por el Ejército para que realizan cursos con el psicólogo polaco. Además de estos, también destacamos la colaboración de la profesora normalista Lucília Tavares¹¹, referenciada por Jacó-Vilela, Degani-

10 Nilton Campos y Jayme Grabois fueron asistentes de Radecki y dirigieron el *Instituto de Psicología de la Universidad de Brasil*, responsable por alojar parte de los equipos y personal que integraba el laboratorio de la Colonia. Grabois dirigió el Instituto desde 1937 hasta 1947, y cuando terminó su contrato, Nilton Campos asumió la dirección desde 1948 hasta su fallecimiento en 1963.

11 No fue posible obtener las fechas de nacimiento y muerte de los últimos colaboradores.

Carneiro y Messias (2014) como *pionera*, supuestamente por ser la primera mujer en publicar un libro de psicología en Brasil.

Todos estos llegaron a publicar trabajos con Radecki sobre diversos temas y diversos espacios, culminando en lo que se llamaría, posteriormente, la *Escuela de Radecki*: una serie de trabajos, cursos y artículos bajo su coordinación y con la colaboración del equipo mencionado, todos bajo el amparo de su sistema, el *discriminacionismo afectivo*, o con temas afines a las investigaciones de Radecki¹². Aunque en Brasil, muchos de estos trabajos fueron publicados por la *Prensa Militar* bajo el nombre de *Trabajos de Psychologia*.

En el año de 1932, los esfuerzos de Radecki y sus asistentes culminaron en la conversión del laboratorio en el *Instituto de Psicología*, como fruto de la cooperación de Radecki con sus aliados y colaboradores. La conversión, prevista en el Decreto-Ley n. 21.173 del 19 de marzo de 1931, se insertó en un contexto de reforma universitaria promovida por Francisco Campos, en el que la *Facultad de Educación, Ciencias y Letras* sería uno de los tres pilares de la estructura de la Universidad de Rio de Janeiro (más adelante Universidad de Brasil y actualmente Universidad Federal de Rio de Janeiro). El *Instituto de Psicología* estaría vinculado a la Facultad y tendría el propósito de ser un centro de investigación, de aplicaciones y una escuela superior de psicología (Centofanti, 2004/1982, pp. 189-190).

12 La *Escuela de Radecki* solo fue llamada así en la edición de 1933 de su *Tratado de Psychologia*, publicado en Uruguay. En esa época, Radecki ya había salido de Brasil, pasando por Argentina y estableciéndose en Uruguay, donde continuo con sus investigaciones. El libro es un resumen del sistema de Radecki, y los trabajos son referenciados como fuentes de consulta para los temas abordados en cada una de las secciones del *Tratado*.

El Instituto, sin embargo, es clausurado en el mismo año por motivos que Centofanti (op. cit.) nos cuenta brevemente¹³, culminando en la partida de Radecki hacia Argentina y Uruguay, donde articula la creación de otros dos *Institutos de Psicología* y fallece en 1953. No obstante, el fin de este breve ciclo en Brasil de aproximadamente una década, abrió la posibilidad de una serie de relatos de carácter monumental sobre el personaje, procedentes de sus colaboradores directos o indirectos.

Radecki y la construcción del personaje en la historia de la psicología en Brasil

Antes de presentar un análisis de los textos históricos, nos gustaría tomar un texto para la comparación: el Obituario redactado por uno de los primeros asistentes de Radecki, Nilton Campos. En el momento de la muerte de Radecki, en 1953, Campos era el director del Instituto de Psicología de la Universidad de Brasil¹⁴, y publicó este texto resaltando la importancia de Radecki como un héroe de la psicología científica de la época. Sin escatimar en elogios, Campos lo describió como un sujeto de “honestidad impresionante”, que tiene “la intransigencia más implacable en contra de los violadores de la dignidad de la ciencia psicológica”, y como un “vigoroso combatiente” de la desmoralización de pruebas psicológicas (Campos, 1953, pp. 2-3).

13 Estos factores serían: la presión de sectores de la Psiquiatría contra la profesionalización de la Psicología en Brasil, la presión de grupos católicos ligados a la Psicología y la falta de presupuesto, ya que se esperaba que el Instituto consiguiera mantenerse financieramente por su propia cuenta (Centofanti, 2004/1982, p. 194).

14 En 1937 El *Instituto de Psicología* fue reabierto e incorporado a la *Universidad de Brasil*, habiendo heredando además de los colaboradores, los instrumentos del laboratorio de la Colonia de Psicópatas. De acuerdo con Centofanti, Nilton Campos nunca siguió el sistema de Radecki y tampoco la vía experimental, pero se dedicó a la filosofía, específicamente, a la fenomenología.

Los ejemplos de un discurso monumental se encuentran en el obituario, pero el más importante de estos reside en el siguiente pasaje, que condensa el tono de Campos al intentar inmortalizar a Radecki como la figura central en la historia de la psicología brasileña y de América Latina:

Para lamentar su desaparición en la ciudad de Montevideo, concluyendo una penosa vida de hombre de la ciencia poco comprendido, cabe señalarlo como el investigador de la experimentación psicológica de alto nivel en el campo virgen de América del Sur, fecundándolo con su tenacidad y capacidad para crear núcleos de seguidores de la psicología teórica y experimental, transmitiéndole el espíritu de dedicación al trabajo científico y removiendo con su fe inquebrantable todas las montañas que le dificultaban el enorme trabajo de implantar la investigación psicológica en América del Sur. (op. cit., p. 2).

¿De qué forma este texto de Campos, de carácter claramente celebratorio, nos puede ayudar en la introducción de los textos autodenominados o posteriormente atribuidos como históricos? Es claramente reconocible que el modo discursivo de un obituario y la posición de su emisor (un director de un instituto) induce a una adjetivación específica del trabajo y del personaje de Radecki. Con todo, lo interesante es contrastar este texto con los demás textos históricos, tanto los de sus contemporáneos como los posteriores a 1980. A pesar de tener distintas funciones discursivas, veremos claramente que el Obituario de Campos tiene más parentesco con los textos históricos tardíos en relación a las adjetivaciones del personaje y su trabajo, que con los textos de sus cohabitantes temporales. Intentaremos situar de una mejor forma este desplazamiento discursivo en el tiempo.

A pesar de los ya destacados planes de Radecki de fundación de una escuela que produjera y diseminara los principios de su sistema (*el discriminacionismo afectivo*), no generó herederos o dispositivos

estables (Conferir Centofanti, 2003, p. 103). Este movimiento es reforzado por los escritos casi silenciosos sobre el personaje realizados por sus contemporáneos. Esto puede ser comprobado en un examen de los textos reconocidos a posteriori por los historiadores de la psicología como los primeros ensayos históricos en Brasil (Antunes, 2004): aquí estos autores escribieron poco o nada sobre Radecki y su trayectoria en Brasil. De hecho, tales trabajos, a veces llenos de inconsistencias en las informaciones, relegaron el paso de Radecki por Brasil a un segundo plano en sus narrativas. Es notable la ausencia de cualquier operación histórica que pudiese destacar o dar relevancia al personaje. Examinemos brevemente la historia de esta historiografía, destacando los cambios que Latour (1998, pp. 40-47) denominó como la modalización de los enunciados científicos, en el sentido de que su evaluación como positiva o negativa, situada o universalizada, variaría a lo largo de su proceso de estabilización o disolución.

En el texto de Plínio Olinto (2004/1994) no más de ocho líneas fueron escritas para abordar el tema del laboratorio de *Colonia de Psicópatas*, de Radecki y sus asistentes. El lector que desconoce por completo el trabajo de Radecki y comienza la lectura de este texto, tan solo concluye que, desde el inicio de sus actividades Radecki tan solo montó y desmontó los instrumentos, hasta formar en 1932, un equipo de asistentes. Desde entonces, el trabajo del equipo recién formado estuvo enfocado en la elaboración de ensayos sobre aviadores y, en términos de una investigación, sus esfuerzos tenían como objetivo su teoría psicológica, denominada *discriminacionismo afectivo* (op. cit, p. 27).¹⁵

15 Uno de los evaluadores del texto resaltó que fueran destacadas las polémicas entre Radecki y los médicos y psiquiatras como Plínio Olinto. Entendemos que esto nos llevaría más allá del objetivo del texto, que es descartar los cambios de modalidad en los diferentes discursos que buscan historizar al personaje.

A su vez, las consideraciones presentadas en el texto de Anita Cabral sobre Radecki se limitan a afirmar que él dirigió el *Instituto de Psicología* desde 1925 hasta 1932 (2004/1950, p. 64). Lourenço Filho (2004/1955) comenta sobre el tema “La contribución de los trabajadores de la medicina”, que Gustavo Riedel contrató a Waclaw Radecki, un especialista polaco, como director del Laboratorio de Psicología del Hospital de Engenho de Dentro (op. cit., pp. 79-80). Más adelante, cuando escribe sobre la contribución de los especialistas extranjeros, reconoce el papel de Radecki en la formación de un grupo de investigadores “de valor excepcional”, a pesar de haber insistido en su sistema de *discriminacionismo afectivo* (op. cit., p. 93).

Los textos arriba comentados, fueron escritos por autores que también se colocaron como testimonios de las formas de organización de la psicología en Brasil en las primeras décadas del siglo XX. En este sentido, añaden en sus ensayos percepciones particulares acerca del proceso experimentado, ya sea mediante la inclusión de sí mismos o evaluando la trayectoria de otros personajes. Por ejemplo, Lourenço Filho juzga el nivel de influencia de los diferentes colaboradores hacia la psicología en Brasil: mientras que la influencia del italiano Ugo Pizzoli (1863-1934) habría sido “a penas sensible”, “lo mismo no ocurrió con el polaco Waclaw Radecki”. Mientras que la influencia de Henri Pièron sobre la psicología en Brasil a través de sus cursos, habría sido “más intensa y profunda” si es comparada con la de Radecki (op. cit., p. 93).

Plínio Olinto finaliza su comentario sobre el trabajo de Radecki en el laboratorio, al concluir que “Siendo así, Plínio Olinto no quiso entrar este laboratorio.” (2004/1944, p. 27). En este caso, no se aclaran los motivos de su no participación en las actividades del laboratorio, es decir, si era por el trabajo con los aviadores o si era el *discriminacionismo afectivo* el que no le atrajo.

Sumados a estos textos, también podemos incluir los ensayos de Pessotti (2004/1975) y Netto (2004/1981) que, a fin de abordar un proceso histórico de la psicología en Brasil de una forma más amplia, terminan por tejer pocos y breves comentarios sobre la actuación de Radecki. Mientras que el primero informa que Radecki fue el primer director del laboratorio de la *Colonia* y que realizó estudios psicométricos con aviadores (Pessotti, 2004/1975, p. 124), el segundo informa que Radecki dirigió el laboratorio desde 1923 hasta 1932, además de haber creado una psicología “algo abstrusa”, refiriéndose al *discriminacionismo afectivo* (Netto, 2004/1981, p. 155).

Es en la investigación de Centofanti (2004/1982) en la que verificamos un interesante cambio en las modalidades discursivas sobre Radecki, aproximándose a los enunciados del Obituario de Campos (1953). En este trabajo, el polaco es descrito como “el más grande experto que la psicología en Brasil tuvo la oportunidad de acoger” (2004/1982, p. 203). Se puede decir, con cierta seguridad, que este estudio reconstruyó y reposicionó al personaje en la historia de la psicología en Brasil, ya que destaca a Radecki, y su contribución es estudiada en profundidad, al contrario de los estudios reseñados anteriormente, marcados por menciones breves y menores sobre el personaje. Por este motivo, investigaciones posteriores empezaron a considerar a Radecki como un personaje que contribuyó a la historia de la psicología en Brasil, ya sea en el proceso de autonomización (Antunes, 2012) e institucionalización de la psicología (Massimi, 2010), o por clasificar el *Tratado de Psicología* de Radecki como un texto “clásico” de la psicología brasileña (Antunes, 2004). En este cambio de tonalidad en las narrativas de la historia, es curioso notar como un determinado tipo de psicología considerada como “abstrusa” por los historiadores

contemporáneos de Radecki, pasa a adquirir el estatus de “clásico” de la psicología brasileira.

Además de los textos que representan los primeros ensayos históricos ya mencionados, también podríamos citar el texto de Antônio Gomes Penna (1917-2010) que busca evaluar el legado a partir de la pérdida representada por su partida: “*De todo lo que se consiguió investigar, queda la convicción de la extraordinaria fecundidad del Prof. Radecki, cuya salida del país rumbo a Argentina en 1932, terminó siendo el mayor golpe al desarrollo de los estudios psicológicos en Brasil.*” (Penna, 1992, p. 54, énfasis añadido). Eliezer Schneider (1916-1998), contemporáneo de Penna y también profesor asistente del *Instituto de Psicología* (que reemplazó al antiguo laboratorio) indica que este pasaje de la historia tiene una gran importancia porque muestra que “(...) el origen del Instituto de Psicología se sitúa en el área médica, y tuvo un psicólogo de correcta formación académica, al mejor estilo europeo, creando una tradición” (Schneider, 1992, p. 132, énfasis añadido). Esta concepción de “tradición” fue recientemente reforzada por Jacó-Villela (2000, pp. 46-47), que puede sugerir un linaje “hipotético”, partiendo de Waclaw Radecki hasta los psicólogos destacados en el escenario de la psicología en Rio de Janeiro, como Nilton Campos, Antônio Gomes Penna y el propio Eliezer Schneider.

Una excepción entre los textos recientes puede ser encontrada en un breve artículo de Centofanti (2003) denominado *El Discriminacionismo Afectivo de Radecki*, donde es efectivamente encontrado el sentido del proyecto de Radecki. Aquí nos es relatado que muchos de los trabajos de los colaboradores de Radecki se aliaron al *discriminacionismo afectivo* sin entrar en detalles minuciosos acerca de este sistema. Inclusive Centofanti llegó a entrevistar a uno de los asistentes de Radecki, Jayme Grabois, y cuenta que este “nunca se mostró a gusto cuando se le preguntó sobre el

discriminacionismo afectivo, limitándose a afirmar que no aceptaba el sistema desde que ingresó al laboratorio.” (op. cit., p. 99).

Finalmente, después de un análisis de las publicaciones de Radecki en Argentina y en Uruguay, Centofanti sentencia que el *discriminacionismo afectivo* se tornó un mito por diversos motivos: por la oscuridad y la falta de una formulación más directa por parte de Radecki, obligándonos a deducir sus postulados a partir de sus escritos esparcidos en anales, resúmenes y trabajos de sus colaboradores. Y además complementa:

Si bien es cierto que las teorías no son verdaderas ni falsas, pero sí fértiles o estériles, el *discriminacionismo afectivo* se mostró estéril al no tener la capacidad de convencer a los asistentes de Radecki, quedando en el olvido. Sus principales asistentes optaron por otros caminos: Nilton Campos por el de la fenomenología y Jayme Grabois por el del psicoanálisis (op. cit., p. 103).

Aunque el texto de Centofanti no llegue a una definición final de lo que sería el *discriminacionismo afectivo*, este apunta hacia un esfuerzo por reanudar críticamente el proyecto de Radecki, escapando de la oscilación entre la monumentalización y el desdén en relación a su trabajo. Por último, queda por entender el sentido de este pasaje desde un personaje auxiliar al pionero en las narrativas a partir de 1980 y las respectivas operaciones históricas involucradas.

¡Yes, nosotros tenemos a Wundt!

Con esta breve historia de las historias tejidas alrededor del personaje de Radecki, podemos reanudar nuestra reflexión propuesta inicialmente. Hemos visto que Wundt tiene toda una glorificación como el fundador de la psicología experimental en la tradición perpetuada por Boring, de modo que a él le es concedido el

papel de marco divisor entre una historia filosófica y científica dentro de una narrativa heroica, revolucionaria y asimétrica entre el pasado y el futuro (Latour, 1994, capítulo 3). Sin embargo, esta narrativa puede ser contrastada con otros linajes y efectos subsiguientes al personaje de Wundt: existe una clara asimetría entre el reconocimiento formal de su laboratorio y la herencia estéril de su proyecto científico, así como un enorme desconocimiento histórico de sus problemáticas (conforme a lo destacado por Araújo, 2010).

Una función histórica semejante (aunque sin el peso adquirido en las sucesivas narrativas históricas de Wundt) puede ser rastreada en algunos discursos alrededor de Radecki después de la década de 1980. Aquí tenemos la figura clave del laboratorio y de su valiente desempeño en la producción de una psicología legítimamente científica. No obstante, como en las narrativas en torno a Wundt existe una asimetría entre el reconocimiento histórico y sus legados: el *discriminacionismo afectivo* de Radecki no solo no circuló más allá del subtítulo de los textos de los discípulos más cercanos, sino que también sufrió el rechazo de algunos contemporáneos (como Olinto, 2004/1944) y ha sido relegado al desconocimiento histórico casi en su totalidad (Centofanti, 2003). Del mismo modo, las piezas de su laboratorio sucumbieron al encajonamiento como consecuencia del primer cierre de su *Instituto de Psicología* (Ferreira, 2011).

Analizando las operaciones históricas, son notables los puntos de analogía en las narrativas sobre los dos personajes, y podemos pasar brevemente por algunos de estos: ambos serían reconocidos como defensores de un modo de producción de evidencias eminentemente experimental y radicado en los laboratorios; ambos habrían constituido sus propios centros de investigación y habrían conducido sus investigaciones bajo un meticuloso programa

(el de Wundt detallado en la obra de Araújo, 2010). Aunque de formas diferentes, ambos laboratorios consiguieron ser reconocidos como institutos. Este reconocimiento, en el caso de Radecki, pasó incluso a través de la historiografía extranjera sobre la psicología en Brasil: así que para Shirayev (2015, p. 327), este personaje fundó el primer laboratorio de psicología experimental en Brasil y su trabajo funcionó como una centella para el desarrollo de la investigación psicológica en el país. Una última semejanza reúne a estos personajes en relación a la función monumental de un marco histórico: mientras Boring (1950/1929, p. 316), como hemos visto, afirmaba que Wundt fue el primer psicólogo del mundo, en Brasil ya puede señalarse a Radecki como el primer psicólogo clínico de América Latina (Stubbe, 1988, p. 113).

No obstante, más allá de que las aproximaciones y repeticiones históricas puedan sonar como farsa, nos gustaría destacar la semejanza en la fabricación histórica operada por los historiadores de los distintos grupos. Aquí la búsqueda por el primer laboratorio sería la búsqueda por el marco asimétrico que introduciría una grieta en el tiempo: entre un pasado especulativo y de esfuerzos inciertos y un presente ungido por el trabajo científico que legitimaría las diferentes manifestaciones de los saberes y prácticas psi, al coste de introducir un personaje histórico (Wundt o Radecki) tan notable como desconocido (donde quizás su monumentalización venga asociada a una cierta esoterización del personaje). Y principalmente estéril en la transmisión de su proyecto.

Sin el reconocimiento crítico de esta operación histórica podríamos gritar en la conclusión de este trabajo: “¡Yes, nosotros tenemos a Wundt!”, satisfechos de encontrar, en nuestra historia de la psicología brasileña, un gran nombre que se asemejaría a otro aún más enaltecido en la historia general de la psicología. Al hacer

esto, incurriríamos en el mismo problema en el que, hace cien años, incurrió Ezequiel Dias al “pasteurizar” a Oswaldo Cruz. Asimismo, glorificaríamos a Radecki como el Wundt brasileño e inmortalizaríamos su figura como un pionero aclimatado en tierras tropicales. Sin embargo, más allá de estas analogías, nos interesa resaltar la operación histórica en la producción de grandes hombres y marcos, canonizándolos como pioneros o fundadores mediante el uso de sus trabajos en laboratorios. Aunque esto no haya producido ninguna herencia consistente para nuestro presente, a no ser que se constituyan como monumentos opacos (estériles y esotéricos) de un presente consagrado por una ciencia reconocida y establecida.

Consideraciones finales

Stengers (2002) hace un interesante contraste entre el humor y la ironía en el análisis de ciertas operaciones históricas. La función de la ironía es cuestionar un determinado tipo de discurso en nombre de una verdad más legítima, tal como Sócrates operaría en la utilización de este modo argumentativo. El humor sería muy diferente para la filósofa belga: aquí la risa no nos conduciría a cualquier revelación o denuncia de alguna ilusión o mito, así como operarían los herederos de Sócrates. Mucho más valdría la risa en relación a las ambiciones de ciertos discursos, en la manera en que intentan transformar nuestro presente y drenar todo un campo de posibilidades en nuestra actualidad. Una operación similar la podemos encontrar en la propuesta de una *ontología histórica de nuestro presente*, remitida por Foucault (1996, pp. 142-143):

Mi papel - y esta es una palabra demasiado enfática - consiste en enseñar a las personas que son más libres de lo que sienten, que se acepta como verdad, como evidencian algunos temas que han sido construidos durante un determinado momento de la historia, y que esta supuesta evidencia puede ser criticada y destruida.

O de una forma más incisiva: “Sin duda el descubrir no es el principal objetivo de hoy, si no rechaza lo que somos” (Foucault, 1995, p. 239). Aquí tenemos una operación histórica muy distinta de la fabricación de precursores, pioneros o marcos que glorifiquen y caucionen nuestro presente; el juego que aquí es propuesto es justamente tomar la historia por su fabricación de contingencias apuntando hacia la rareza de los dispositivos donde nos constituimos en nuestra actualidad, donde existe un gigantesco juego de versiones en las que nos podríamos constituir.

En este sentido (y principalmente gracias a nuestros evaluadores), vale la pena hacer una comparación entre las operaciones historiográficas realizadas en la historia de la psicología y en la historia de ciertos saberes, como la psiquiatría. Autores como Wadi (2014), Venâncio y Casilla (2010) y Huertas (2001) destacan que la operación histórica en torno a la figura del pionero tan solo es una marca de las primeras historiografías del campo, para dar paso a enfoques más críticos y problematizadores. Esta historiografía triunfante tendría el fin de “memorizar su quehacer, dando lugar a la celebración de la medicina vigente al formar un esquema teleológico basado en la creencia de la evolución de las ciencias médicas” (Venâncio & Cassilia, 2010, p. 26). Sin embargo, en la historia de la psicología en Brasil aún es consistente el rechazo de esta figura como operador histórico, especialmente cuando es asociado a otro marcador: el laboratorio, como delimitante entre un pasado filosófico y libresco en relación a un presente lleno de cientificidad. Esta operación problematizada por Edler (1996) en el campo de la medicina, persevera en la psicología en la búsqueda de héroes nacionales, colocándolos en los carriles de una ruta histórica universalizadora (Castro & Lafuente, 2007, p. 111). En este sentido, podemos preguntarnos si en este aspecto esta operación no buscaría borrar los rasgos locales de importación e implementación

de la psicología en países considerados periféricos en relación a la producción de este saber, reproduciendo una operación histórica universal y supuestamente necesaria.

Por último, indicamos que el protagonista de nuestro estudio, Waclaw Radecki, aún tienen mucho para ser explorado o virtualizado en términos de otros juegos históricos. Al igual que Centofanti (2003), creemos en que nuestro personaje tal vez -¡tal vez! tenga un singular proyecto de psicología a ser elucidado. No necesariamente decisivo, pero aun así para ser puesto en discusión. De todas formas,

debemos considerar a este personaje como una obra histórica abierta y que merecería nuestra atención en relación a los cuestionamientos y temas planteados. Pero destacaremos que ser un Wundt (o pionero) no es necesariamente su destino. Todavía hay mucho que se puede producir sobre él, y no debemos limitarlo a una historiografía canonizante. Dejamos entonces abierto el camino para posteriores narrativas, teniendo el cuidado de no producir, una vez más, un monumento opaco del pasado apenas apto para legitimar la psicología en su presente, otro posible campo para establecer nuevas versiones y nuevas formas de construir este saber.

Referencias

- Antunes, M.A.M. (2012). *A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Educ.
- Antunes, M.A.M. (2004). *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Araújo, S.F. (2010). *O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: Uma nova interpretação*. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Boring, E. G. (1950/1929). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Cabral, A. C. M. (2004/1950). A psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios* (pp. 33-70). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Campos, N. (1953). Necrológio Wacław Radecki (1887-1953). *Boletim do Instituto de Psicologia*, 3 (3), 1-3.
- Campos, R.H.F. (Org.) (2001). *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: Pioneiros*. Rio de Janeiro: Imago.
- Canguilhem, G. (1972). O objeto da história das ciências. *Tempo Brasileiro*, 28 A, 7 - 21.
- Castro, J., & La Fuente, E. (2007). Westernization in the mirror: On the cultural reception of western psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41(1), 106-113.
- Centofanti, R. (2004/1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. In M.A.M. Antunes (Ed.), *História da Psicologia no Brasil: Primeiros Ensaios* (pp. 177-208). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Centofanti, R. (2003). O discriminacionismo afetivo de Radecki. *Memorandum*, 5, 94-104.
- Certeau, M. (1988). A operação histórica. In J. Le Goff, & P. Nora (Ed.), *História: Novos problemas* (pp. 17-48). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- Cukierman, H. (2010). *Yes, nós temos Pasteur: Manguinhos, Oswaldo Cruz e a história da ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Edler, F.C. (1996). O debate em torno da medicina experimental no segundo reinado. *História, Ciências, Saúde - manguinhos*, 3(2), 284-299.
- Ferreira, A. (2011). Instituto de Psicologia - UFRJ. In A. Jacó-Vilela (Org.), *Dicionário histórico de instituições de psicologia no Brasil* (pp. 317-319). Rio de Janeiro: Imago.
- Foucault, M. (1995). O Sujeito e o Poder. In H. Dreyfuss & P. Rabinow (Orgs.), *Michel Foucault na trajetória filosófica* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1996). Verdad, individuo y poder. In M. Morey (Org.), *Tecnologías del Yo*. (pp. 141-151). Barcelona: Paidós/ICE - UAB.
- Hillix, W., & Marx, M. (1973). *Sistemas e teorias em psicologia*. São Paulo: Cultrix.
- Huertas, R. (2001). História de la psiquiatria, ¿ por qué? ¿para qué? tradiciones historiográficas y nuevas tendencias. *Frenia*, 1(1), 9-36.
- Jacó-Vilela, A. M. (2000). Psicólogos estrangeiros no Brasil. *Cadernos IPUB*, 6(18), 7-52.
- Jacó-Vilela, A.M., Degani-Carneiro, F., & Messias, M.C.N. (2015). *Lucília Tavares: Psicóloga*. Retirado de http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journal_content/56_INSTANCE_CE_a6MO/10157/2525155.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34.
- Latour, B. (1998). *Ciência em ação*. São Paulo: Editora UNESP.

- Lourenço Filho, M.B. (2004/1955). A psicologia no Brasil. In M.A.M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios* (pp. 71-108). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Massimi, M. (2010). O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira, & F. T. Portugal (Orgs.), *História da psicologia: Rumos e percursos* (pp. 159-168). Rio de Janeiro: Nau.
- Netto, S. P. (2004/1981). *História da psicologia no Brasil*. In M. A. M. Antunes (Org.), *Primeiros ensaios* (pp. 139-175). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Olinto, P. (2004/1944). A psicologia experimental no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp. 25-31). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Penna, A.G. (1992). Sobre a produção científica do Laboratório de Psicopatas da Colônia do Engenho de Dentro. In A.G. Penna (Ed.), *História da psicologia no Rio de Janeiro* (pp. 31-54). Rio de Janeiro: Imago.
- Pessotti, I. (2004/1975). Dados para uma história da psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios* (pp. 121-137). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Radecki, W. (1926). *Introdução a psychotherapia*. Rio de Janeiro: DOBICI & Cia.
- Radecki, W. (1933). *Tratado de Psicologia*. Buenos Aires: Jacobo Peuser.
- Rosenzweig, S. (1987). The final tribute of E. G. Boring to G. Fechner. *American Psychologist*, 42(8), pp. 787-789.

- Schneider, E. (1992). Eliezer Schneider. In: M.L. Fávero (Ed.), *Faculdade Nacional de Filosofia: Depoimentos* (pp. 131-159). Rio de Janeiro: Serviço Industrial Gráfico-UFRJ.
- Shiraeve, E. (2015). *A history of psychology: A global perspective*. Los Angeles: Sage.
- Stengers, I. (2002). *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Editora 34
- Stubbe, H. (1988). História da psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 40 (1), 113-117.
- Venancio, A.T.A., & Cassilia, J.A.P. (2010). A doença mental como tema: Uma análise dos estudos no Brasil. *Espaço Plural*, 22, 24-34.
- Vidal, F. (2010). “A mais útil de todas as ciências”: Configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In A.A.L. Ferreira, A.M. Jacó-Vilela., & F.T. Portugal (Orgs.), *História da psicologia: Rumos e percursos* (pp. 55-81). Rio de Janeiro: Nau.
- Wadi, Y.M. (2014). Olhares sobre a loucura e a psiquiatria: Um balanço da produção na área de história (Brasil, 1980-2011). *História Unisinos*, 18(1), 114-135.

*Four decades of sociology of psychological knowledge: history, sociology and epistemology of psychology in the works of Allan R. Buss**

Catriel Fierro**

Pp. 54 - 95

Catriel Fierro

enero - junio / 16

tesis Psicológica Vol. 11 - Nº 1

ISSN 1909-8391

54

* Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Formación de Psicólogos. Enseñanza de la historia de la psicología y estudio de áreas de vacancia", código 15/H244, del Grupo de Investigación "Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur de América" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. El autor desea agradecer a Leendert Mos la información facilitada en torno a ciertos puntos de la investigación; a Hugo Klappenbach, Ana María Talak y a Stephen Coleman la facilitación de bibliografía relevante. Asimismo, el autor desea agradecer los comentarios de dos revisores anónimos en torno a una versión previa del trabajo. Lo enunciado es sin embargo exclusiva responsabilidad del autor.

** Licenciado en Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctorando en Psicología, Universidad Nacional de San Luis: Argentina. Correspondencia: catriel.fierro@gmail.com

*Cuatro décadas de sociología del conocimiento psicológico: historia, sociología y epistemología de la psicología en la obra de Allan R. Buss**

Cómo citar este artículo: Fierro, C. (2016). Cuatro décadas de sociología del conocimiento psicológico: historia, sociología y epistemología de la psicología en la obra de Allan R. Buss. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 54-95.

Recibido: julio 25 de 2015
Revisado: julio 28 de 2015
Aprobado: Febrero 2 de 2016

ABSTRACT

This article presents the results of a survey, analysis and critique of the work of the Canadian historian, sociologist and epistemologist of psychology Allan R. Buss. We first detail the development of the social history of science in the context of the historiography of science. Buss' works are shown representative of such trends in the field of the History of Psychology. Secondly, Canadian historiography of psychology towards the 1980's, which constituted Buss' intellectual climate, is then briefly described. Thirdly, Buss' contributions to the history, sociology and epistemology of psychology are then detailed and analyzed. His retrieval of Mannheim's sociology of knowledge, his socio-historical analysis of humanism in Psychology, his proposal on critical presentism and his eclectic epistemology of psychology are highlighted. We conclude that certain previous comments regarding the generality and the occasional superficiality of Buss' works are corroborated, yet we also claim that the innovative and seminal nature of such works is undeniable, thus them being essential to characterize the historiography of psychology '70s.

Keywords: Sociology of psychological knowledge, social history of psychology, epistemology of psychology, historiography of psychology, Allan Buss.

RESUMEN

El presente trabajo expone el resultado de un relevamiento, análisis y crítica de la obra del historiador, sociólogo y epistemólogo de la psicología Allan R. Buss. Se esboza primero el desarrollo de la historia social de la ciencia al interior de la historiografía de la ciencia. Se destaca la obra de Allan Buss como un representante de tales tendencias en Historia de la Psicología. Se describe luego brevemente la producción historiográfica canadiense hacia 1980, que configuró el clima intelectual de Buss. Se detallan luego los aportes de Buss a la historia, sociología y epistemología de la psicología. Se destaca su recuperación del modelo mannheimiano de sociología del conocimiento, su análisis socio-histórico del humanismo, su propuesta en torno al presentismo crítico y su epistemología ecléctica acerca de la psicología. Se equilibra tal exposición con la consideración de las críticas realizadas a Buss y a los implícitos de su obra. Se corroboran ciertas apreciaciones sobre el carácter general y en ocasiones superficial de la obra de Buss, pero a la vez se reconoce el carácter innovador y seminal de la misma, fundamental para caracterizar la historiografía de la psicología de los años 70.

Palabras clave: Sociología del conocimiento psicológico, historia social de la psicología, epistemología de la psicología, historiografía de la psicología, Allan Buss.

La historia de la ciencia y sus reconstrucciones sociológicas

La conjetura sobre los componentes sociales y culturales de la ciencia parece gozar, actualmente, de muy buena salud. Independientemente de los argumentos que socavan (Bunge, 1991; Laudan, 1982; Raynaud, 2003) o refuerzan (Kusch, 2011; Mendelsohn, 1977; Whitley, 1984/2012) dicha conjetura, es notable que desde la década de 1970 los estudios de la ciencia -es decir, los estudios que tematizan no sólo los *objetos* científicos, sino la modalidad productiva, la dinámica interna de la ciencia y las relaciones sociales de los científicos- no han hecho más que multiplicarse (Bucchi, 2004; Jaraba Barrios, 2015; Ziman, 1986).

Tales estudios involucran múltiples y diversas perspectivas filosóficas, sociológicas, históricas y epistemológicas, y han desembocado en abundantes relevamientos concretos. De especial interés entre estos son aquellos estudios históricos de la ciencia que se realizan explícitamente a partir de marcos explicativos e interpretativos sociales o sociológicos. Este interés brota en primer lugar del hecho de que todo estudio de la ciencia requiere una mínima fundamentación histórico-científica (Ziman 1985), pero, especialmente, del hecho de que fue precisamente la *Historia de la Ciencia* como subdisciplina el espacio en que se propusieron de forma pionera interpretaciones sociológicas acerca de la formulación, refinamiento y difusión del conocimiento científico. Aquí ingresan, por supuesto, las sugestivas formulaciones de Thomas Kuhn (Gallegos, 2013; Kuhn, 1962/1970), y, junto con ellas, las propuestas de otros historiadores y/o filósofos de la ciencia, usualmente menos reconocidos que aquel -especialmente en la epistemología de la psicología en Latinoamérica- pero igualmente relevantes (Agassi, 1963/2008; Brush, 1974; Cooter, 1985; Fellows, 1961; Golinski, 1990; Goodling, 1985;

Pickstone, 1985; Schaffer, 1985; Shapin, 1982; 1985; 1992/2005; Young, 1985). Los historiadores y/o filósofos referenciados constituyeron agentes centrales en la 'nueva historia' de la ciencia. Junto a ellos y acerca de dicha nueva historia debe reconocerse, sin embargo, la incidencia indirecta (esto es, mediada) y a menudo 'olvidada' -pero igualmente efectiva- de otros autores extremadamente relevantes y auténticos pioneros en lo referente a perspectivas psicosociológicas sobre la dinámica científica. Son ejemplares aquí el caso de Michael Polanyi y de Ludwick Fleck: prefiguradores y fundamentos esenciales de la historiografía kuhniana y post-kuhniana pero en gran medida olvidados por las consideraciones contemporáneas sobre la temática.¹

Efectivamente, a partir de la propuesta de que la ciencia, contrariamente a lo que sostenía la denominada 'imagen heredada', pudiera involucrar valoraciones axiomáticas, implícitos filosóficos, estrategias retóricas y modulaciones 'extra-epistémicas', se desarrolló una modalidad relativamente delimitada de historiografía de la ciencia que focalizó, al momento de conjeturar narrativas históricas, en el vínculo entre las variables contextuales (sociales, culturales y económicas mayoritariamente) y las variables 'internas' de la ciencia (la formulación de hipótesis, el desarrollo de experiencias demostrativas, la sistematización de teorías corroboradas y su comunicación al interior y al exterior de la comunidad, entre otras). Si bien se ha criticado y revisado la dicotomía 'internalismo-externalismo' en historia de la ciencia (Dehue, 1998; Shapin, 1992/2005), es cierto que tal dicotomía permitió a los historiadores operar durante décadas (Medina, 1983), y que las limitaciones de la misma a menudo han sido señaladas por las formulaciones de modelos más radicales de análisis epistemológico, como el Programa

1 Véase Lorenzano (2004; 2010), Schäfer & Schnelle (1986) y Mößner (2011) para Fleck, y Jacobs (2006-2007) y Holton (1995) para Polanyi.

Fuente de la sociología del conocimiento científico y otros de los *social studies of science* (Bucchi, 2004; Knorr-Cetina & Mulkay, 1983).

Como se refirió, la propia historiografía de la ciencia sistemáticamente viró en la década de 1970 hacia la revalorización de la ciencia como empresa grupal, social y normada. Esto, en conjunto con la adopción de posturas historicistas -no *whiggistas* o *finalistas*- para los relevamientos y reconstrucciones históricas llevó a la configuración de un heterogéneo -y en ocasiones polémico (Gingras, 2007)- pero distinguible campo de historias *sociales* de la ciencia (Buchdahl, 1965; Dehue, 1998; Forman, 1991; Sokal, 1984a; Thackray, 1980).

La propuesta de historias sociológicas internalistas (como las de orientación mertoniana, kuhniana o bendavidiana) y externalistas (de orientación marxista, manheimniana, socio-profesional o luego naturalista-relativista) fue especialmente recepcionada en la historia (e historiografía) de la psicología (Ash, 1980a; Sokal, 1984a). Campo particularmente heterogéneo en sus comienzos, con una identidad profesional problemática y esquiva (Richards, 1987; Smith, 1988), la emergente comunidad de historiadores de la psicología, al acudir a disciplinas más consolidadas para definirse a sí misma hacia 1970, fue especialmente sensible a las formulaciones de la historia social de la ciencia y a las filosofías y epistemologías de orientación sociohistórica (Bem & Looren de Jong, 2006; Capshew, 2014; Fierro, 2016; Fierro & Klappenbach, 2015; Polanco & Fierro, 2015; Watson & Campbell, 1963). De aquí que, especialmente a partir de la década de 1970, el refinamiento historiográfico en historia de la psicología involucrara, al menos en parte, el anclaje de la explicación histórica en consideraciones historicistas y contextualistas más generales (Fierro, 2015a; Klappenbach, 2000).

Estas premisas teóricas y metodológicas sobre historia de la ciencia dieron lugar a algunos de los más originales y operativos marcos analíticos para la historia de la disciplina, los cuales sirvieron de matriz para algunas de las reconstrucciones históricas más sugerentes de la psicología. Así, por ejemplo, se ha argumentado que el establecimiento de la psicología como disciplina (el fin de su ‘pre-historia’ y el inicio de su historia formal) respondió más al proceso de profesionalización e institucionalización de dicha ciencia que a la proliferación de laboratorios experimentales o, en una clave ciertamente positivista, a la aplicación de metodologías objetivistas a problemas clásicamente filosóficos (Brock, 2014; Danziger, 1979; 1984; 1993a; 2013; c.f. Vidal, 2006). A partir de la documentación y corroboración de tal conjetura (e. g. Ash, 1999; 2003; Benjamin, DeLeon, Freedheim & Vanderbos, 2003; Capshew, 1999; Coon, 1992; Leary, 1987; Sokal, 2006) se han relevado las condiciones socioculturales y políticas de la psicología moderna, vinculando significativamente tales condiciones con los modelos, sistemas y corrientes psicológicas del siglo XX (Ash, 1980b; 1987; Barrett-Lennard, 2012; Samelson, 1979; Sulloway, 1979/1992; Sokal, 1984b). Consecuentemente, la tendencia emergente del grueso de tales estudios -componente central de la ‘nueva historia’ de la psicología-, en la mayoría de sus sistematizaciones y decálogos ha incluido como premisa fundamental la contextualización y explicación (al menos parcial) de las formulaciones de la psicología moderna a partir de las variadas formas sociales, culturales y políticas: en última instancia, formas existenciales *concretas* en que aquellas formulaciones psicológicas se enraizaron respectivamente (Furumoto, 1989; Marx, 1977; Vaughn-Blount, Rutherford, Baker & Johnson, 2009; Wertheimer, 1984). Si bien no exenta de críticas (Lovett, 2006) y de problemas teóricos y metodológicos (Freitas Araujo, 2016), esta línea sociológica de reconstrucciones históricas

ha caracterizado gran parte de las narrativas norteamericanas y europeas sobre la historia de la ciencia de la mente y del comportamiento.

De cara a la pregnancia de la historia social de la ciencia en la historiografía de la psicología, en este trabajo se aborda, expone y valora críticamente la obra sistemática de un historiador y teórico pionero en la formulación de un esquema de análisis sociológico de la psicología. Tal autor, el canadiense Allan R. Buss, fue un representante cabal de las tendencias hasta aquí reseñadas. Sin embargo, y como se expone en este trabajo, a diferencia de múltiples autores previos y posteriores, Buss se ocupó de fundamentar sus estudios históricos y sistemáticos (metateóricos) de la psicología en modelos sociológicos concretos, como la sociología del conocimiento de Karl Mannheim y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt.

La obra de Buss parece haber sido víctima de un olvido probablemente tan poco motivado como innecesario. Las pioneras formulaciones histórico-sociológicas y epistemológicas en psicología realizadas por el autor han sido en gran medida omitidas en los desarrollos subdisciplinarios que le siguieron. De aquí que, por ejemplo, se aborden propuestas sobre una ‘sociología del conocimiento psicológico’ (Stam, 1992) o sobre los ‘contextos sociales de la psicología’ (Richards, 1994; Pickren & Rutherford, 2010; Tyson, Jones & Elcock, 2011) sin referir a la obra de Buss, un claro antecedente de toda propuesta de sociología de la psicología posterior a los años 80. Sumado a esto, no existirían relevamientos de conjunto sobre los trabajos de Buss en la literatura especializada publicada en español o inglés que ponderen críticamente las investigaciones y propuestas del autor.

No todo ha sido olvido para Buss, por supuesto. Mientras que ciertas indagaciones han considerado (Furumoto, 1989; Lovett, 2006; Sturm &

Mülberger, 2012; Tortosa, Mayor & Carpintero, 1990; Vera Ferrándiz, 2008) y desarrollado (Flanagan, 1981; van Strien, 1987) sus planteos históricos y epistemológicos, otros autores han considerado como vitales sus emprendimientos intelectuales y editoriales en torno a la contextualización y explicación sociológica de la historia y teoría psicológica (Samelson, 1993; Louw, 2004). Efectivamente, su obra escrita constituye un testimonio de la tendencia constatada en Historia de la Psicología a partir de los años 70, cuando dicho campo “acrecienta el parentesco con el dominio de la historia, [ya sea] la historia de la ciencias, la historia de las ideas, la historia social” (Klappenbach, 2000, p. 249). Pero si bien para el autor no *todo* ha sido olvido, *gran parte* sí lo ha sido: de aquí que la producción sociohistórica de Buss haya sido calificada como “relativamente desconocida” (Samelson, 1993, p. 60). Y aunque un indicador simple como el hecho de que según Google Scholar su trabajo central (Buss, 1975a) ha sido referenciado casi 200 veces en los últimos 40 años mostraría que aquel diagnóstico de *olvido* es extremo, no es menos cierto que la propuesta sistemática de Buss de un análisis sociológico de la disciplina no fue recibida y desarrollada como tal por académicos subsiguientes². El súbito retiro de Buss de la vida académica hacia 1980 parecería haber contribuido con la situación descrita (L. Mos, comunicación personal, 2 de Julio de 2013; Tolman, 1981).

Atendido este olvido y corroborada la recepción explícita -aunque circunscripta- de ciertas propuestas de Buss en ciertos historiadores y epistemólogos de la psicología latinoamericanos (Ardila, 1990; Di Doménico & Vilanova,

2 Esto a pesar que, como se expone más adelante, las ideas centrales de Buss, en tanto emergentes de las nuevas tendencias historiográficas de su época, constituyeron el eje de los posteriores análisis históricos de la psicología en clave sociológica: véase Ash (1987; 2003), Klappenbach (2000) y Richards (1994).

2000; Klappenbach, 2000; Vilanova, 1995a; 1995b), algunos de los cuales han sido especialmente enfáticos en la importancia de una sociología del conocimiento psicológico (Klappenbach, 2003b; 2011; Moya, Ostrovsky & Visca, 2014; Polanco, 2016; Talak, 1997; Vilanova, 1987/2003; 1990; 1993; 1994; 1995a; 1995b; 1996a; 1997a; 1997b; 2001; Vilanova & Di Doménico, 1999), nos servimos aquí del 40º aniversario de la publicación de su apología por una sociología del conocimiento psicológico (Buss, 1975a) para esbozar una revisión crítica de la obra del autor en torno a la historia y a la filosofía de la ciencia, especialmente, de cara a la pregnancia contemporánea de propuestas sobre estudios histórico-sociales de la psicología. En el presente trabajo se describen en primer lugar las líneas teóricas y metodológicas transversales asumidas por el grueso de la historiografía de la psicología entre los años en que Buss realizó publicaciones sobre psicología (la década de 1970). En tanto contexto inmediato de la labor de Buss, se analiza brevemente la historiografía canadiense de la psicología entre 1965 y 1980, período caracterizado por un notable aumento cualitativo y cuantitativo de la producción académica en historia en dicha región y por una notable proliferación de instituciones vinculadas con la investigación histórica. Reconocido el alineamiento entre la historiografía anglosajona en general y la canadiense en particular, se detallan las ideas, las perspectivas y los argumentos de Buss que constituyeron estímulos y aportes a la psicología en torno a tres áreas claramente delimitadas: la historia, la sociología y la epistemología de la psicología. Luego de haberse relevado la totalidad de fuentes publicadas por Buss en plataformas científicas en el período referido, se exponen de acuerdo a un análisis de contenido las principales temáticas y problemáticas abordadas por el psicólogo canadiense en dichas fuentes. Se pretende ilustrar aquí cómo Buss, sin ser un descubridor o pionero *sui generis* -en tanto hijo de su

tiempo- sintetizó sin embargo gran parte de las tendencias emergentes en historiografía de la psicología hacia la década de 1970 (encarnando así tanto las fortalezas como las limitaciones de dichas tendencias), especialmente a través de su entonces novedosa incorporación de recursos de la sociología del conocimiento alemana a la reconstrucción e interpretación históricas -sociología virtualmente desconocida en la ciencia social anglosajona de mediados de siglo XX y aún en gran medida hoy olvidada por los estudios sociales de la ciencia-.³ A partir de esta exposición sistemática y con el consiguiente análisis crítico de lo reseñado que constituye la última sección del desarrollo del trabajo, pretendemos avanzar en la sistematización de los fundamentos, posibilidades y limitaciones de una historia *sociol* de la psicología, vinculada tanto con la historia *sociol* de la ciencia como la sociología histórica del conocimiento y con la filosofía histórica de la ciencia (Fierro 2015b; Sokal, 1984a).

El contexto intelectual de Allan Buss: La historiografía de la psicología en Canadá (1965-1980)

Para evitar una crónica excluyentemente laudatoria de Buss, debe reconocerse desde el inicio que su propuesta -analizada en el siguiente apartado-, si bien singular y particular, fue un emergente del sistema de tendencias teóricas y metodológicas preexistentes en la filosofía, historia y sociología de la ciencia hacia 1970 (Shapin, 1982; Suárez, 2005): más concretamente, de la historiografía de la psicología anglosajona. La proliferación de enfoques sociológicos en Historia de la Psicología en países de habla inglesa alrededor de esta década ha sido previa y exhaustivamente documentada

3 Para un análisis del peculiar 'olvido' de Karl Mannheim por la sociología de la ciencia contemporánea, véase Pels (2003) y Kaiser (1998).

por múltiples autores (Ash, 2003; Capshew, 2014; Fierro, 2015a; Furumoto, 1989; Klappenbach, 2000; Sokal, 1984a). De aquí que se proyecta como más productivo contextualizar la producción intelectual del autor en su marco más inmediato: la historiografía de la psicología *canadiense* hacia la década en que Buss estuvo académicamente activo y tal como se nos presenta retrospectivamente.

En función de los datos y fuentes disponibles, puede decirse que, hacia la década de 1970, Canadá atendía a un inusitado aumento tanto cuantitativo como cualitativo respecto a su producción en historia de la psicología. Acerca de la profesionalización en historiografía, se evidenciaba un delicado pero vital aumento en la participación de ciertos académicos en instancias formativas específicas sobre historia de la psicología, su filosofía subyacente y su incorporación curricular en la formación de los profesionales (Weyant, 1968). Junto con esto, puede constatarse que hacia la década referida se revalorizaban espacios institucionales como el *Institut d'histoire et de sociopolitique des sciences* de Montréal y se creaban otros, como el *Center for Advanced Study in Theoretical Psychology*, fundado en la Universidad de Alberta en 1966 (Baker, 1987). Este último, concretamente, a la vez que ofrecía cursos de posgrado sobre historia y sistemas en psicología (Laver, 1977), pretendía desarrollar como especialidad académica el análisis metacientífico (en un sentido más general que simplemente *epistemológico* o *filosófico*) de la psicología (Weyant, 1971). Enunciado brevemente, la *theoretical psychology* subsumía dentro de sí a la filosofía de la psicología, a la metateoría de la psicología y a la propia teoría psicológica. Asimismo, sus representantes pretendían formular, desarrollar y evaluar prescriptivamente los cánones procedimentales, técnicos y metodológicos de la psicología en tanto ciencia, desarrollar nuevas y mejores metateorías

psicológicas, y analizar conceptos y sistemas psicológicos, respectivamente⁴.

Siguiendo las premisas generales de algunos de los planteos pioneros en epistemología (o teoría) de la psicología (Bergmann, 1951; Koch, 1951), aquel Centro Avanzado incluía en sus lineamientos investigativos y en un lugar central a la historia de la disciplina en al menos tres sentidos: como objeto de estudio (el *pasado* de la psicología), como variable interviniente o dimensión inherente al desarrollo de la disciplina y sus teorías (*historia* de las teorías psicológicas), y como metodología longitudinal con que extraer materia prima y casos concretos para análisis teóricos y metateóricos específicos (psicología desde una *perspectiva* histórica) (Royce, 1970). Esto se refleja claramente en el output más sistemático de las tareas realizadas en el Centro (Madsen, 1985; 1987; 1988; Riegel, 1972; 1979b), y en las organizaciones que brotaron posteriormente del mismo las cuales, como la *International Society for Theoretical Psychology* (1985), fueron altamente enfáticas en la necesidad de emprender estudios históricos y sociales de la ciencia con pretensiones teóricas o epistemológicas.

En coordinación con centros internacionales semejantes y con desarrollos en psicología teórica en Europa, Inglaterra y Estados Unidos, Canadá participaba así hacia 1970 en la organización de una subdisciplina, en términos de sus productores, de carácter “fundamental, con un énfasis intenso en la *historia de la psicología*” (Baker, Hyland, van Rappard & Staats, 1987, p. 7. Énfasis agregado). De aquí se explica que la producción historiográfica canadiense -al menos la obra de algunos de los historiadores más conspicuos que diera luz tal región- estuviera ligada íntimamente a consideraciones filosóficas y epistemológicas (Baker

4 Para una exposición ordenada, fundamentada y sintética de estos campos, consúltese Madsen (1987).

et al., (1987); Baker, Hyland, Van Hezewijk, & Terwee, 1989; Stam, Mos, Thorngate & Kaplan, 1992), algunas de ellas fuertemente entroncadas en enfoques metateóricos o filosóficos concretos, como la dialéctica marxista (Riegel, 1972; 1979a; 1979b; Van Ijzendoorn, Goossens & Van der Veer, 1984).

Junto con tales aspectos institucionales, Canadá mantuvo una activa producción editorial en historia de la psicología, especialmente hacia fines de los años 70 y ante el auge de la ‘nueva historia’ de la psicología. Como explícita Laver (1977), tal producción se canalizó durante el primer lustro de la década casi exclusivamente a través de revistas no específicas sobre historia, y en lo que respecta a libros y volúmenes, a través de editoriales norteamericanas y británicas. Sin embargo, hacia finales de la década que nos ocupa, tal tendencia pareció cambiar: hacia 1980, la casa editorial Hogrefe de Toronto publicaba dos volúmenes seminales sobre historia de la psicología pero, en un sentido más general, también sobre historiografía, filosofía y metodología de la historia de la ciencia. En el primero (Bringmann & Tweney, 1980) se capitalizaba el centenario del laboratorio wundtiano para revisar de forma exhaustiva y rigurosa -y con carácter crítico respecto a exégesis previas- el lugar del psicofisiólogo germano en la historia de la disciplina. En el segundo (Brozek & Pongratz, 1980) se exponían de forma general pero articulada algunas de las cuestiones más problemáticas respecto a la investigación, producción, redacción y enseñanza de la historia de la psicología, a menudo vinculadas con temáticas epistemológicas y filosóficas más generales. En lo que nos interesa aquí, en ambos compendios existían llamados concretos a una historia social de la psicología, *contextual* (o externalista) en lo explicativo, rigurosamente fundamentada en fuentes primarias y con relevancia para la psicología contemporánea (Ash, 1980b; Danziger, 1980; Wertheimer,

1980; Woodward, 1980). Tales obras -especialmente la de Bringmann y Tweney- constituían tanto respuestas a las limitaciones percibidas en la historiografía clásica de la psicología, como síntesis de las innovaciones de los historiadores revisionistas (Brozek, 1990; Klappenbach, 2000, p. 249-250).

Finalmente, y en un sentido estrictamente investigativo, la producción histórica sobre psicología en Canadá durante la década de 1970 parece haber adoptado en líneas generales los preceptos teóricos y metodológicos formulados por la nueva historia y filosofía de la ciencia de autores como Kuhn y Lakatos y, en menor medida, de Agassi, Hanson, Laudan y Shapin. Un relevamiento exhaustivo de la historiografía de la psicología en Canadá durante la década de 1970 (Laver, 1977) evidencia, además de una marcada proliferación de instituciones, de archivos, museos y ofertas de formación de grado y de posgrado, el hecho de que académicos canadienses especializados en historia de la ciencia y de la psicología como Wolfgang Bringmann, David Murray, Marilyn Marshall, Raymond Fancher y Barry Kelly en gran medida se alineaban con los parámetros estipulados por especialistas para la producción de una historiografía de la ciencia *profesional* y de calidad (Young, 1966). Concretamente, los estudios de dichos autores parecían alejarse de las reconstrucciones hagiográficas, personalistas e individualistas, generalistas o superficiales, estructuradas sobre fuentes secundarias y en tono predominantemente filosófico que fueron características del campo hasta 1950 -y que en Canadá hallaban su materialización en la historiografía de Brett (1921/1963)-, para perseguir programas de investigación delimitados y específicos, de forma exhaustiva y con arreglo a criterios metodológicos sistemáticos. De acuerdo al relevamiento de Laver, en las indagaciones de historiadores como Rozenboom, Weckowicz, Hamowy y Fancher se evidenciaría un claro

interés crítico de resituar los desarrollos teóricos y metodológicos específicos de la historia de la disciplina en el contexto más general de las tendencias intelectuales y culturales que constituyeron matrices para aquellos desarrollos. Al relevar otras obras, como las de Maurice Parent, las de Robert Weyant (Weyant, 1972), y sobre todo las de Camille Limoges (doctorando de Canguilhem) y su *Institut d'histoire et de sociopolitique des sciences*, el análisis de Laver demuestra una incipiente aceptación de algunas de las premisas de orientación *sociológica* de la historiografía de la ciencia por entonces en boga, especialmente en cuanto a la producción de estudios sobre “la relación entre las ciencias y el estado, sobre la ciencia en tanto institución social [...], con especial atención sobre la diseminación del conocimiento científico [...] [y sobre] los aspectos sociopolíticos de la ciencia” (Laver, 1977, p. 245-246).

Si consideramos la orientación sociohistórica (o contextual) progresivamente asumida por los trabajos realizados durante la década de 1960 y 1970 en historiografía de la psicología en Estados Unidos (Brozek, 1968; 1969; Watson, 1968), es evidente una cierta sincronía entre la producción canadiense y los desarrollos de otros países anglosajones. Aún más, el viraje constatado por Marx (1977) en Estados Unidos desde una historiografía internalista y provincialista hacia una historiografía externalista y en vínculo con otros campos disciplinares, conllevó necesariamente a la consideración *sociológica* de los avatares históricos de la disciplina. En síntesis, si consideramos que los parámetros de la ‘nueva’ producción historiográfica anglosajona hacia 1970 involucraban un talante historicista, una disposición crítica o no legitimante, una tendencia al análisis contextualista o social y un fundamento sólido en fuentes primarias (Furumoto, 1989; Lovett, 2006; Vaughn Blount et al., 2009), entonces a

grandes rasgos podría aseverarse que Canadá, hacia la misma década, registraba una producción solidaria con tales parámetros.

Este contexto de producción intelectual fue reconocido por el propio Buss, quien en su seminal ensayo sobre la sociología del conocimiento psicológico (Buss, 1975a) -abordado más adelante- reconocía que su propia propuesta era emergente de múltiples trabajos previos que situaban a la producción psicológica en los marcos culturales y sociales específicos (Beit-Hallahmi, 1974; Bryan, 1972; Garner, 1972; Hamm, 1974; Lasswell, 1970; Levine, 1974; Samelson & Kamin, 1975; Tyler, 1973; Vallance, 1972). De hecho, la formación de posgrado del autor se realizó en el propio Centro de Estudios Teóricos en Alberta, cuyas características se describieron anteriormente (L. Mos, comunicación personal, 2 de Julio de 2013). Por lo anterior, es factible y altamente probable que los debates en dicho centro acerca tanto de la metateoría de la psicología como de la sociología de la ciencia constituyeran estímulos directos a su obra. Por todo lo anterior, quizá el mayor aporte u originalidad de Buss resida en la fundamentación a que recurrió en sus obras y en la articulación teórica y metodológica que llevó a cabo en sus análisis teóricos y metateóricos, descritos a continuación.

La producción intelectual de Allan R. Buss (1975-1980)

La obra editada de Buss se descompone en dos libros (Buss, 1979a; 1979c) y múltiples artículos científicos diseminados en varias plataformas de publicación, la mayoría específicas a psicología. Si bien prolífico en temáticas como la psicología del desarrollo (Buss, 1979d), la educación superior (Buss, 1976/1979c), la psicología social (1977/1979b; 1978/1979; 1979e) y la metodología de la investigación (Buss, 1973; 1974; 1980; Buss & Royce, 1975), aquí se abordarán

sus formulaciones sobre historia, sociología y epistemología de la psicología.

Una sociología de la psicología

Buss fue representativo de ciertas tendencias en los estudios de la ciencia de la década de 1970. Como remarcan Klappenbach (2000) y Louw (2004), la obra colectiva editada por el autor, *Psychology in Social Context* (Buss, 1979a), además de ser pionera en el análisis histórico-social de la psicología, se fundamentó explícitamente en el marco teórico de la sociología del conocimiento húngaro-alemana de Karl Mannheim. Este primer punto refuerza la imagen de que la historiografía de la psicología, al menos desde su profesionalización, ha buscado marcos conceptuales de donde extraer lineamientos teóricos y prescripciones metodológicas: lineamientos cuya existencia en la Historia de la Ciencia es, hasta la actualidad, problemática y dudosa (Kokowski, 2006). En psicología, esta búsqueda se continuó durante la década de 1980 (Danziger 1984; Woodward, 1980) y, en cierto sentido, se extiende hasta el presente (Danziger, 2013; Kaulino, 2015; Samelson, 1999).

En su artículo seminal sobre la emergencia de la sociología del conocimiento psicológico, Buss (1975a) explícitamente fundamenta su modelo de análisis en la sociología alemana de corte manheimiano. Allí reconoce como implícito fundamental de su modelo que “la psicología, tal como se practica por académicos profesionales, ocurre dentro de un contexto social -el conocimiento psicológico está ligado a la infraestructura de una sociedad- o de grupos organizados socialmente” (Buss, 1975a, p. 988). Retomando las hipótesis gnoseológicas de Mannheim (1952a; 1966), valoradas en mayor medida que las hipótesis marxistas y weberianas al respecto, Buss enuncia la necesidad de explicitar los vínculos entre las dimensiones sociales (políticas, normativas, axiológicas y organizacionales)

de la disciplina y la formulación de teorías. Distinguiendo como Gurvitch (1969) entre el análisis sociológico del *origen* de las ideas psicológicas y el análisis epistemológico de la *validez* del conocimiento en su vínculo con su raíz social, Buss esboza así un *programa de investigación* para el análisis sociológico de la psicología.

La hipótesis basal de Buss es que la psicología constituye una disciplina académica cuya composición concreta son integrantes de una microcomunidad de expertos. Son las interacciones y lazos entre tales miembros los que dan forma y, presuntamente, contenido a las formulaciones conceptuales psicológicas. Pero a diferencia de las propuestas sociológicas internalistas de la ciencia (como las de Kuhn, Merton y Ben-David, por ejemplo), Buss vincula tal dinámica micro comunitaria con el espectro mayor de la sociedad en su conjunto, específicamente con su infraestructura (refiriendo aquí tal término a los factores existenciales, tanto abstractos como concretos, de los psicólogos). De aquí que el campo configurado por el análisis sociológico de la psicología incluya como cuestiones y tareas nucleares.

El comenzar a comprender el rol de las políticas, ideologías, valores, sistemas económicos y, en general, de la sociedad y su estructura y dinámicas subyacentes en el nacimiento, desarrollo y muerte de algunas de las teorías, perspectivas, paradigmas, modelos o aproximaciones clásicas de la psicología que han ejercido y continúan ejerciendo considerable influencia (Buss, 1975a, p. 991).

La justificación sistemática que Buss elabora sobre tal programa externalista y su aplicabilidad al contexto latinoamericano de la psicología en tanto ciencia y profesión ha sido objeto de otro trabajo (Fierro, 2014). Aquí debe remarcarse que, al igual que ciertos pocos académicos en psicología previos a él (e.g. Watson

& Campbell, 1963), Buss distinguió entre una sociología de la *ciencia* psicológica y una sociología del *conocimiento* psicológico. Mientras que la segunda, de cuño claramente externalista, se ocuparía de los factores macro sociológicos que modularían las *pretensiones de conocimiento* de los psicólogos *qua* científicos y profesionales, la primera se centraría en los aspectos institucionales y organizacionales de la psicología *qua* institución social y *qua* empresa grupal de producción y crítica de conocimiento.

La dinámica organizacional, institucional y generacional de la psicología

En un tono con matices ciertamente mertonianos y cuantitativos, Buss (1975a) identifica como premisas de una sociología de la ciencia psicológica el análisis de la comunicación y difusión del conocimiento psicológico (a través de publicaciones y colegios invisibles), el relevamiento de diferencias de género en prácticas de publicación, el análisis de los dispositivos de contratación y su injerencia en la renovación generacional del campo, la ponderación del grado y tipo de financiamiento otorgado a departamentos, carreras y programas universitarios de psicología, la estructura de las currículas universitarias, y el análisis del vínculo entre las asociaciones de psicólogos y las políticas públicas, entre otras. En el mismo sentido, para Buss la proliferación de divisiones e instituciones psicológicas con fines, objetivos o valores claramente políticos o sociales justifica una sociología internalista de la psicología, dado que demuestran “la filtración de factores extra-científicos (determinados socialmente) hacia la estructura y organización de nuestra disciplina” (Buss, 1975a, p. 992). Como concreción de tal programa, el autor realizó ciertos análisis cuantitativos, en torno a la productividad científica de departamentos de psicología en Canadá a partir de citaciones en literatura

científica (Buss, 1976b) y en torno a las revistas más citadas por la literatura académica psicológica (Buss & McDermott, 1976).

Un punto de interés para Buss en este ámbito fue la propia dinámica generacional de la psicología académica. Retomando la clásica -y revolucionaria, según Pilcher (1994)- teoría de las generaciones de Mannheim (1952b), Buss (1975/1979; 1975c) aventuró que la reducción de estipendio para los departamentos de psicología, el cuestionamiento al rol de las universidades y la saturación del mercado laboral constituirían factores problemáticos para el crecimiento de la disciplina. Enfocándose en la limitada absorción de doctorados jóvenes por parte de las universidades, y en la consiguiente elevada longevidad media de los integrantes de los departamentos, Buss consideraba necesarios tanto al recambio generacional como a un mayor contacto e intercambio entre generaciones nuevas y generaciones ya establecidas en el campo de la disciplina. En línea con la tensión esencial descrita por Kuhn (1959/1982) entre la innovación y la conservación en ciencia, Buss argüía que dado que el cambio cultural en la ciencia es posibilitado por el contacto inédito entre las nuevas generaciones y las ortodoxias clásicas, se requería un mayor flujo de profesionales jóvenes y sin intereses o alianzas previas hacia las universidades para garantizar un futuro auténticamente científico en la academia. La ausencia de renovaciones generacionales en la psicología llevaría según el autor a un lento ocaso científico caracterizado, entre otras cosas, por el estancamiento de la producción de la disciplina, el descenso de su relevancia social, y su consecuente reemplazo por nuevas (o viejas) ciencias y profesiones.

Para evitar el desfase entre el sistema social y conceptual de la disciplina y los problemas y demandas sociales y extradisciplinarias, para combatir la perpetuación inalterada de

corrientes sin arreglo a la contrastación o crítica y para superar el reforzamiento circular y auto-legitimante de las ortodoxias preexistentes, se requeriría según Buss (1975/1979) la constante incorporación a la academia de generaciones nuevas, sin caras alianzas previas o conflictos de intereses respecto a doctrinas preestablecidas. Esto se aplicaría especialmente a los contextos académicos donde alianzas o conflictos como los aludidos se han establecido no en función de evidencias científicas o propuestas fácticas de investigadores acreditados, sino por la inercia temporal, por la propia tradición o por la ausencia de críticos hacia las propuestas programáticas vigentes. En un sentido histórico, se requieren individuos -o grupos de individuos- 'heterodoxos', encargados de proponer nuevas teorías, de sistematizar corrientes y de revisar de forma apartidaria el conocimiento previamente disponible, que servirían así como "disparadores" (Buss, 1975/1979, p. 49) de innovaciones disciplinares.

El conocimiento psicológico en contexto macro-social

Ahora bien, para Buss el programa de investigación de la sociología *externalista* de la psicología incluía tanto a la psicología contemporánea como a la historia de la disciplina. De aquí que sus planteamientos se bifurcan en una sociología de la psicología contemporánea y en una historia social o sociológica de la psicología. Este último subcampo se aborda en el siguiente apartado. Respecto del primer subcampo y consecuente con el programa por él esbozado, Buss emprendió análisis macrosociológicos, mayoritariamente cualitativos e interpretativos, en torno a la psicología contemporánea a él. En tales análisis, adoptó explícitamente un marco mannheimiano de análisis (Buss, 1975a; 1976/1979b; 1976a; 1977/1979a).

Análisis contextuales del surgimiento del humanismo en psicología

Analizando una corriente psicológica cuyas raíces sociales habían sido escasamente relevadas hacia su época, Buss intentó explicar el surgimiento de la tercera fuerza en psicología como parcialmente determinado por las circunstancias culturales, sociales y políticas propias de la Norteamérica de las décadas de 1960 y 1970. En su ensayo sobre contra-cultura y contra-psicología (Buss, 1974-1975/1979), el autor atribuye al surgimiento de los movimientos juveniles contraculturales anglosajones el cambio de atmósfera intelectual que posibilitaría que las doctrinas humanistas - esbozadas ya en los años 30- se difundieran y valorizaran académicamente.

Efectivamente, según Buss la contra-cultura juvenil bregó por un modelo de hombre distinto al modelo instrumental, técnico y mecanicista que habían defendido los modelos conductistas, al menos algunos de ellos, enraizados a su vez en filosofías de la ciencia neopositivistas y deterministas. Tales corrientes positivistas del *mainstream* psicológico, a partir de ideales tecnocráticos y agendas instrumentales de lo humano en lo político y en lo económico, habrían colaborado con difundir y legitimar un modelo societal capitalista básicamente conservador bajo una imagen -nuevamente positivista- de asepsia valorativa y de completa objetividad. Habría sido la proliferación de filosofías de la ciencia humanistas -relativistas, igualitarias y altruistas- aquellas que habrían constituido el corazón de los movimientos juveniles norteamericanos -filosofías que según Buss (1976c) pueden rastrearse hasta la crítica del propio Mannheim al conductismo y hasta la epistemología relacionista del sociólogo húngaro-

Así, existiría un isomorfismo entre los valores y metas de tales movimientos contraculturales, especialmente en lo que respecta a la libertad individual, la igualdad y la autonomía por un lado, y las premisas y orientaciones de la tercera fuerza, por otro. Aplicando nuevamente la teoría de las generaciones de Mannheim (1952b) y su énfasis en la renovación generacional para el cambio social constructivo, recién en la década de 1960, con la armonización de ambos grupos -humanismo y contracultura-, el segundo habría brindado el marco intelectual e ideológico fértil para la difusión, proliferación y aceptación del primero. Según Buss:

El movimiento de derechos civiles, las protestas estudiantiles sobre la guerra de Vietnam, el llamado a la reforma universitaria y a la educación relevante, todos estos factores caracterizaron la preocupación más general en torno al hombre y la sociedad- una preocupación que enfatizó la humanidad del hombre y rechazó la deshumanización (1974-1975/1979, p. 97).

En síntesis, las contradicciones entre los valores libertarios pregonados por la sociedad americana y las condiciones reales opresivas y discriminatorias de dicha sociedad habrían llevado a la eclosión del grupo juvenil que, en tanto grupo generacional, habría colaborado en parte para la renovación intelectual que dio auge al humanismo en psicología. Puesto que tal extracto de la *intelligentsia* psicológica -del que participaban Rogers, Maslow, May y Allport- estaba compuesto por académicos que a la vez eran agentes sociales, se explica la permeabilidad de las propuestas humanistas a las condiciones sociales y políticas del momento, no tanto en cuanto al *contenido* de las teorías de la Tercera Fuerza (preexistentes por varias décadas a los movimientos juveniles) sino en la repentina difusión y proliferación de las mismas hacia 1960. “El movimiento de protesta estudiantil y las resultantes políticas y disposiciones sociales proveyeron el clima social necesario para estimular,

alentar y fomentar la aceptación de un nuevo modelo psicológico de hombre dentro de la academia” (Buss, 1974-1975/1979, p. 97).

El análisis sociohistórico del humanismo no impidió a Buss una apreciación crítica del mismo. Desde una perspectiva dialéctica-marxista, Buss (1976/1979b) criticó el justificacionismo del *statu quo* que él veía latente en el humanismo. Puesto que de acuerdo a Buss la realización según los humanistas es una empresa eminentemente individual y abstracta, no se considerarían así tanto los conflictos y problemas sociales (colectivos), como las condiciones *reales* de la vida de los seres humanos: factores que modulan y constriñen efectivamente la realizabilidad del *becoming* y la realización humanista. Adicionalmente, “Cuando el contexto social y los factores reales que hacen a la realidad de la persona en su búsqueda por la realización sí son considerados, a menudo son incorporados como ‘datos’, de una forma acrítica” (Buss, 1976/1979b, p. 81). De aquí que Buss sostenga que los humanistas deberían reconocer la raíz social o colectiva de ciertos impedimentos a la realización de las personas y, de aquí, adoptar posturas tendientes a la realización de las condiciones sociales que permitieran la maximización del desarrollo individual *de toda la sociedad*.

Tales críticas se enmarcan en un análisis más general en torno a las raíces socio-históricas del humanismo. En ese estudio, Buss (1979b) rastrea los fundamentos liberalistas e individualistas de la teoría de Maslow -representante nodal de la tercera fuerza-. Considerando las implicancias políticas y sociales ‘conservadoras’ tanto del conductismo (por su metodología positivista) como del psicoanálisis (por su teoría innatista y determinista) en sus respectivas legitimaciones de la realidad social, Buss sostiene que los humanistas reaccionaron a tal conservadurismo psicológico con una teoría esencialmente liberalista de la mente y de la

personalidad. Sin embargo, el autor reconoce que el humanismo, revolucionario y contracultural hacia 1950 y 1960, habría perdido su potencia revolucionaria cuando fue institucionalizado hacia 1970, especialmente cuando agentes sociales políticamente interesados pero mayoritariamente ajenos a la promoción psicoterapéutica o general del bienestar humano se apropiaron de la retórica de la auto-realización y el mejoramiento *individual* del humanismo.

No sólo el humanismo fue objeto de reconstrucciones histórico-sociales por parte de Buss. El autor también realizó análisis críticos sobre los sesgos (predominantemente sociales y económicos) implícitos que llevaron a la epistemología genética piagetiana a concebir el razonamiento formal como el estadio más alto del desarrollo cognitivo, retomando y reformulando análisis previos realizados por Buck-Morss (1975), y fundamentado en la Teoría Crítica (Buss, 1977). Es quizás en este punto donde se vuelve más evidente la influencia de Klaus Riegel, colega y profesor de Buss durante la formación de posgrado de este último en el Centro Avanzado ya referido y psicólogo pionero en realizar críticas dialécticas (marxistas) de la psicología contemporánea, enfatizando las raíces sociales y políticas de las formulaciones conceptuales de la disciplina (Riegel, 1972; 1976; 1979a; Van Ijzendoorn et al., 1984).

Una epistemología histórica de la psicología

Las incursiones que Buss realizó en el campo de la filosofía la ciencia fueron funcionales a sus pareceres sociológicos, al punto que el análisis social y psicológico de la ciencia constituyeron ejes de su propuesta.

Entre Kuhn, Popper y la teoría crítica

Buss fue uno de los primeros psicólogos en considerar sistemáticamente la postura kuhniana en filosofía de la ciencia e *imprimirla* a la psicología y a su historia (Marcum, 2005). Apoyado en debates previos en torno a la aplicabilidad de Kuhn a la disciplina (Briskman, 1972; Lipsey, 1974; Mackenzie, 1972; Palermo, 1971; Warren, 1971; Weimer & Palermo, 1973), Buss concibió las primeras seis décadas de psicología del siglo XX como la sucesión de cuatro revoluciones paradigmáticas entre matrices disciplinares diversas (estructuralismo, conductismo, cognitismo y psicoanálisis), cada una de dichas matrices con concepciones alternadamente inversas en torno a la relación 'sujeto-objeto' en psicología (Buss, 1978a). De aquí que, con el marxismo en mente, el autor abogara por una revolución *dialéctica* que reemplazase todo discontinuismo provincialista en el desarrollo de la psicología por una orientación teórica y metodológica que considerase el carácter *reflexivo* de los componentes (sujeto-objeto) de aquella relación.

En línea con tal filosofía de la ciencia, el autor defendió un constructivismo y un irracionalismo moderados. Acerca de la caracterización positivista o 'heredada' de la relación entre hechos y teorías, Buss criticó la idea de que "los hechos no presuponen una perspectiva teórica particular. Hechos teóricamente neutrales se explicarían por la propia teoría, implicando esto que teorías diferentes u opuestas explican los *mismos* hechos" (1977/1979a, p. 15. Énfasis en el original). Contra tal definición, y fundamentándose en Popper (1934/2008), pero también en Hanson, Feyerabend, Naess y el 'new look' en psicología perceptual, recuperaba la idea -rastreada hasta Marx y Lukacs, y en menor medida hasta Mannheim- de que "lo que uno percibe como hechos dependen del contexto de la situación

total, y más específicamente, de los determinantes psicológicos de un sujeto activo y constructor” (Buss, 1977/1979a, p. 17). En tal sentido, el conocimiento científico según Buss no sólo es relativo, por su raigambre en las categorías psicológicas y conocimientos previos de los científicos *qua* seres humanos y por su raigambre en la estructura social, política y económica de tales científicos en tanto que grupo social: tal conocimiento también es *histórico*, por el cambio histórico que experimentan aquellas categorías a lo largo del tiempo. Aquí Buss recupera una tradición o programa de investigación psicológica usualmente pasada por alto por los historiadores y psicólogos de la ciencia anglosajones pero estrictamente relevante para los planteos históricos y filosóficos de cuño sociológico y psicológico acerca de la ciencia: la de los psicólogos soviéticos que, como Porshnev (1970), Luria (1971) y Vygotsky (1934/1962), defendían la *historicidad de la propia cognición*. Así, fundamental a la epistemología de la psicología de nuestro autor canadiense era la conjetura de que “no hay verdades absolutas en las ciencias sociales, en las cuales los ‘hechos’ están empotrados [embedded] en marcos teóricos particulares que a su vez descansan sobre ciertas presuposiciones epistémicas y metafísicas” (Buss, 1975a, p. 991).

De esta forma y receptivo respecto al historicismo metodológico propuesto para las ciencias del comportamiento (Stocking, 1965), Buss necesariamente acuerda con las tesis de la construcción parcialmente social de los hechos científicos y de la inconmensurabilidad paradigmática propuesta por la obra temprana de Kuhn. Sin embargo, distanciándose del historicismo estrictamente definido y fundamentado en la premisa marxista de la transformación de la realidad, Buss propone un ‘presentismo crítico’ que conciba la suspensión del juicio respecto del pasado *sólo como un momento previo* a una crítica integral, valorativamente fundada, de dicho pasado a la luz del presente, con la

intención de cambiar positivamente este último. El presentismo crítico se muestra así como una alternativa entre el Escala del presentismo explícita o implícitamente justificacionista (Ash, 1983; Wettersten, 1975) y el Caribdis de un historicismo solo declarativamente avalatorio, irrelevante para los problemas de la psicología contemporánea y, por tanto, “impotente” (Buss, 1977/1979a, p. 21).

De una forma notablemente ecléctica, Buss también incorporó a sus propuestas epistemológicas ciertos matices del racionalismo crítico popperiano. En este último sentido, por ejemplo, remarcó la premisa popperiana de la interdependencia entre el lenguaje observacional y el lenguaje teórico (Buss, 1977/1979a). De aquí que apoyó la necesidad de recurrir a la dialéctica -entendida como diálogo crítico o contraposición de posturas conjeturales contrapuestas- como medio de superación de los conflictos disciplinares y de mejoramiento general de la psicología (Buss, 1976/1979b, p. 76). Sin embargo, contrastando con el racionalismo crítico popperiano -y alinénadose con la Teoría Crítica-, defendió enérgicamente una racionalidad *crítica* en el sentido de *enraizada* en valores e intereses humanos concretos, que superara o equilibrara el formalismo de la racionalidad instrumental (Buss, 1978b).

Más allá de estas coloraciones peculiares, Buss apoyó explícitamente la idea kuhniana de que la historia, más que repositorio de ideas caducas, era la vía de acceso para la comprensión de la dinámica científica, y para el alumbramiento de las peculiaridades contemporáneas de la ciencia en tanto forma cultural y colectiva humana. En línea con la propuesta kuhniana en torno a una psicología del descubrimiento, pero sin negar las actividades deliberativas (argumentativas y justificatorias) de los científicos, Buss reconoció la necesidad de evitar una radical separación de los contextos de descubrimiento

y de justificación. Tanto el psicologismo (o sociologismo) como el formalismo abstracto, si se proponen como filosofías de la ciencia mutuamente excluyentes, son para Buss propuestas desacertadas: “El primero implica el relativismo de una sociología o psicología positivistas (acríticas) del conocimiento. El segundo implica el absolutismo de un empirismo lógico positivista (acrítico).” (Buss, 1978b, p. 98).

Finalmente, debe reconocerse que a pesar de sus filiaciones marxistas, mannheimianas, kuhnianas o popperianas, Buss acordó en líneas generales con otros filósofos de la psicología (Wolman, 1971) acerca de que la psicología requería una propia epistemología, en dos sentidos: en el sentido de la necesidad de evitar la aplicación directa sobre la psicología de sistemas o modelos filosóficos concebidos originalmente en torno a disciplinas ajenas a dicha ciencia, y en el sentido de que los propios psicólogos (no los historiadores o filósofos) eran quienes debían liderar las reflexiones filosóficas sobre la disciplina (Buss, 1974-1975/1979). En este punto concreto el autor parece haber seguido las intenciones de sus colegas en el Centro Avanzado de Alberta, como Madsen (1987), Riegel (1972) y Baker (1987), quienes, psicólogos de profesión, incurrieron en el meta-discurso de su disciplina, minimizando así en los hechos la usual distancia entre los problemas relevantes para la disciplina por un lado y la reflexión epistemológica de los propios protagonistas de la psicología por otro.

Historia social e historiografía crítica de la psicología

Como se mencionó anteriormente, Buss propuso una historia social de la psicología directamente deudora de la sociología de Karl Mannheim (Louw, 2004), en dos sentidos. En un sentido general, su obra colectiva (Buss, 1979a) reunió y posibilitó la difusión de múltiples

análisis histórico-sociológicos (Danziger, 1979; Gergen, 1979; Leichtman, 1979; Riegel, 1979b; Samelson, 1979) que, al igual que las obras de aquel sociólogo húngaro, demostraban la centralidad del análisis y reconstrucción históricos como herramientas fundamentales de una sociología del conocimiento. En un sentido estricto, sin embargo, fue Buss quien integró la historia de la disciplina con interpretaciones macrosociológicas, de una forma explícita como luego probablemente sólo lo hizo Kurt Danziger (Danziger, 1979; 1984; Polanco & Fierro, 2015; Stam, 1992).

Tal como el propio Mannheim, quien consideraba a la sociología del conocimiento en parte como un método *histórico* de análisis de los productos culturales de la sociedad (Mannheim, 1952a; 1966), Buss incluyó a la historia como una dimensión de análisis esencial en su filosofía y su sociología del conocimiento psicológico. Al igual que algunos autores previos, y antecediendo a varios otros (e.g. O'Donnell, 1979; Samelson, 1980; Kelly, 1981), Buss fue crítico del modelo historiográfico (positivista, experimentalista y en gran medida justificacionista) más difundido en Estados Unidos hacia 1950: aquel de Edwin Borning (1954; 1955; 1963). Buss reconoció el valor pionero del experimentalista norteamericano, pero a la vez remarcó la ausencia de consideración de factores sociales, políticos y económicos como variables intervinientes en sus reconstrucciones históricas. Concretamente, y en línea con críticos semejantes (e.g. Friedman, 1967; Gruba-McCallister, 1978; Ross, 1969), Buss remarcó que el uso borningiano del concepto de ‘Zeitgeist’ era inadecuado, carente de poder explicativo o simplemente insuficiente comparado con una historia social de la psicología. Contra el intelectualismo historiográfico, sostuvo que “los tratamientos tradicionales de la historia de las ideas psicológicas fracasan en reconocer adecuadamente los cambios y diferencias en las subestructuras sociales subyacentes a los cambios y

diferencias en los enfoques psicológicos” (Buss, 1975a, p. 991).

Consecuentemente, Buss impulsó la realización de reconstrucciones históricas que consideraban factores sociológicos (y psicológicos) en sus narrativas e interpretaciones (Buss, 1978b). Autor que se concentró esencialmente en la psicología contemporánea a él (por ejemplo en torno al humanismo, como vimos), y sin formación profesional en historia más allá que la ofrecida en el Centro de Alberta, Buss no fue especialmente prolífico en esta área. Por sus propios intereses en torno a la psicometría y a la personología, sin embargo, emprendió estudios circunscriptos sobre la historia social de la eugenesia. El conjunto de tales estudios fue considerado por Buss como una “investigación sobre la sociología del conocimiento psicológico, o una aproximación histórico-intelectual a las ideas psicológicas [sobre la] relación sociohistórica entre el pensamiento normativo y el pensamiento existencial en el momento en que la psicología diferencial y la eugenesia fueron iniciadas en Inglaterra por Sir Francis Galton” (Buss, 1976/1979a, p. 28). En tales estudios, Buss releva y analiza la emergencia de la eugenesia como propuesta social basada en la ciencia, argumentando que el individualismo social, el liberalismo político y el capitalismo económico fueron en su conjunto las fuerzas que constituyeron en la Inglaterra decimonónica “una concepción normativa específica acerca del individuo que, a su vez, condicionó el nacimiento del estudio científico de las diferencias individuales y del campo de la eugenesia” (1976/1979a, p. 28).

Mientras que las doctrinas individualistas habrían permitido circunscribir el interés de ciertos académicos en las variaciones y diferencias individuales entre sujetos, un proceso de industrialización, especialización y diferenciación laboral creciente en Europa favoreció una interpretación

naturalista, ambientalista pero a la vez hereditarista, y ciertamente mecanicista de las habilidades mentales y de las diferencias sociales. En términos del autor, el liberalismo británico que dio origen a una versión normativa del individuo como sujeto libre y con oportunidades

[...] a su vez reconoció explícitamente y aprobó la existencia de una visión pluralista del hombre. Los individuos debían ser iguales ante la ley pero debían tener libertad de desarrollar su potencial en diversas direcciones. La promoción de la diversidad de individuos era un paso necesario en el mantenimiento del crecimiento de una economía capitalista (Buss, 1976/1979a, p. 31).

Así, Buss argumenta la influencia de factores contextuales en la historia de la ciencia: mientras que el estado capitalista estimuló la división del trabajo, la burocracia y la especialización del talento, este a su vez reposó en una axiología que claramente valoraba la medición, cuantificación y descripción. Esta axiología se aplicó al estudio de las diferencias individuales, concebidas por los ingleses decimonónicos como los virtuales motores de la dinámica social y económica. En este sentido, la extrapolación realizada por Galton de los principios darwinistas sobre la heredabilidad de los rasgos biológicos hacia los rasgos *mentales* no sólo era compatible con el capitalismo que requería la especialización del talento: era el corolario científico necesario de este. Así, iniciado el estudio científico de las diferencias individuales,

La interpretación exclusivamente genética de Galton fue requerida por la doctrina imperante del individualismo burgués, liberal y democrático. Dada la creencia de que cada individuo tenía de hecho la libertad y la oportunidad para realizar su potencial, se seguía de suyo que la estructura jerárquica de clases existente reflejaba diferencias innatas en cuanto a habilidades mentales (Buss, 1976/1979a, p. 36).

Al igual que como con el humanismo, Buss aplicó a tales análisis históricos su idea de una historiografía presentista-crítica: reconocida la naturaleza racional del eugenismo por su vínculo funcional y no arbitrario con elementos contextuales, el autor llevaba un paso más allá la reconstrucción histórica al argumentar que la interpretación normativista de la heredabilidad de las diferencias individuales -es decir, el programa eugenésico- constituía el negativo -el 'opuesto dialéctico'- del individualismo liberal-social y político que Galton y sus coetáneos compartían en tanto representantes de la Inglaterra liberal e individualista (Buss, 1975a; 1976/1979a; 1976a). Esto se evidencia para el psicólogo canadiense en la utopía eugenésica redactada por Galton (1930), 'Kantsaywhere', la cual documentaría que el liberalismo burgués y humanista del autor se volvió un conservadurismo protototalitario cuando sus ideas derivaron en su "interpretación exclusivamente genética de las diferencias individuales [y en sus] consiguientes políticas eugenésicas" (Buss, 1976/1979a, p. 39).

Según Buss, desde el siglo XVIII Inglaterra propugnó un liberalismo basado en el rechazo al ejercicio unidireccional de la autoridad y en el ensalzamiento de la libertad de expresión de la personalidad individual. A través de la obra de autores como Mill y Bentham, este liberalismo luego se aleó con el capitalismo para dar lugar a una clase de individualismo economicista, y finalmente halló expresión política en la sanción de leyes que impulsaron la educación universal, la libertad de expresión, la representación inclusiva y la expansión del sufragio. Galton inicialmente asumió dicho ideario, pero terminó adoptando una postura completamente opuesta a dicho liberalismo al llevar hasta las últimas consecuencias la interpretación de la existencia de diferencias individuales: es decir, al concebir de forma determinista y biogista las diferencias individuales. Efectivamente,

fue el choque entre aquel individualismo liberal inglés preponderante en la sociedad y el programa eugenésico de Galton lo que para Buss (1976/1979a) impidió la difusión y adopción de tal programa como política de estado en la nación anglosajona.

Una apreciación crítica de la obra de Allan Buss

Una peculiaridad de la obra de Buss es que la mayoría de sus propuestas fueron criticadas o comentadas por otros académicos. Sus predicciones en torno a la dinámica institucional y organizacional de la psicología fueron moderadas (Abrahams, Dusek, & De Yaeger, 1975; Macdonald, 1976), ante lo cual el propio Buss acordó en líneas generales (Buss, 1975b). Lo mismo sucedió con sus análisis cuantitativos (Bavelas, 1976; Buss, 1976e). Aquí recuperaremos y ampliaremos las críticas realizadas a sus análisis histórico-sociológicos -críticas que, a su vez, en parte ya habían sido realizadas a los modelos e implícitos que subyacían a las propuestas filosóficas y epistemológicas de Buss-.

Una de las críticas a la propuesta sociológica de Buss provino del célebre psicólogo H. Eysenck (1976), quien ponderó negativamente el uso *causalista* por parte de Buss de factores sociales respecto a las teorías científicas. Buss (1976d) respondía a la crítica de Eysenck argumentando que solo sostenía que el contexto social *condicionaba* (no causaba en un sentido directo y necesario) el surgimiento de las teorías, y que tal condicionamiento era *parcial*. Al igual que Mannheim (1966), Buss rehúsa el *sociologismo* en cuanto al conocimiento científico. Otra de las críticas de Eysenck es más relevante, sin embargo: aquella que ofrece hechos o datos históricos específicos (por ejemplo la ausencia de conductismos en Alemania) como contraargumentos o evidencia refutatoria (a) para las hipótesis interpretativas de Buss, en particular, y (b) para las

hipótesis sociológicas de la ciencia, en general. Aquí Buss responde que si bien tales sucesos o contraejemplos significan en los hechos limitaciones a las interpretaciones sociohistóricas, dichos contraejemplos sólo constituirían *casos* que requieren estudios en profundidad y que de ninguna manera refutan o mucho menos desechan la posibilidad de una sociología del conocimiento psicológico.

Efectivamente, Buss destaca que las reconstrucciones históricas son, en esencia, interpretativas, y que su cientificidad no reposa en el uso de explicaciones causalistas. Sin embargo, e independientemente de lo que Buss enuncia, para otorgar plausibilidad a tales interpretaciones se requieren relevamientos, análisis y reconstrucciones en profundidad -es decir, robustas y fundamentadas- y, finalmente, una teoría del cambio científico en la historia de la ciencia (Rosa, Huertas & Blanco, 1998; Van Strien, 1993). En términos de Samelson (1999), “no basta el invocar una cultura de individualismo abstracto, o fuerzas sociopolíticas inespecíficas” (p. 253) como factores explicativos de la proliferación teórica o del cambio científico. Si bien en Buss la teoría de cambio histórico así requerida parece identificarse con la teoría mannheimiana del cambio social generacional en particular y con la sociología del conocimiento en general, esto no se articula de forma explícita y detallada. A su vez, y respecto a lo primero, (el fundamento de las interpretaciones históricas) sus relevamientos histórico-sociológicos constituyeron fructíferas pero mayoritariamente *sugerentes* reconstrucciones históricas, demasiado generales y superficiales al momento de describir las interrelaciones significativas conjeturadas entre la ciencia y el contexto social. En otras palabras, las indagaciones historiográficas de Buss resultan en retrospectiva demasiado superficiales como para permitir identificar o derivar de ellas una teoría del cambio histórico en psicología, y demasiado aisladas y fragmentarias como para constituir en su conjunto evidencia sistemática

de la correlación entre factores sociales y formulaciones científicas y académicas. Por tanto, consideramos que puede asegurarse fundamentadamente que la obra de Buss, con sus fortalezas y debilidades, han sido indicativas tanto de las posibilidades como de los *límites* de la historiografía de la psicología que se nutrió del ‘giro social’ de la historiografía de la ciencia hacia la década de 1970 (Fierro, 2015b; Freitas Araujo, 2016).

En vínculo con esto, la cuestión del carácter explicativo o interpretativo de las reconstrucciones históricas, y la del lugar de los ‘contraargumentos’ en tales reconstrucciones fueron abordadas explícitamente años después por otros autores (e. g. Ash, 1993; Danziger, 1993a; 1993b; 1995a). En este sentido y según tales abordajes, la dificultad que emerge de la respectiva existencia (o ausencia) de variaciones multiculturales en las explicaciones sociológicas o externalistas en historia de la psicología, y el problema que surge del reemplazo o cambio de ciertas propuestas científicas (como escuelas, teorías, corrientes) por otras en la historia de la psicología sin constatar variaciones socioculturales concomitantes, no demostrarían la imposibilidad de una sociología (o una historia social) de la psicología, como sostiene Eysenck (1976), sino sólo el estado incipiente de tal sociología: es decir, en términos de Buss, el *estado emergente* del campo de la sociología del conocimiento psicológico (Buss, 1975a). El que exista una relación variable e interactiva, es decir no lineal y causal, entre la ciencia y la sociedad, como lo menciona Ash:

No demuestra que la investigación en psicología ha sido independiente de prioridades sociales [...] ni niega la existencia de relaciones puramente lineales entre fines sociopolíticos y psicológicos. Sólo significa que tales relaciones probablemente no sean la norma, y que abarcar la gama completa de la incrustación social de la psicología requeriría una concepción más compleja sobre la interacción ciencia-sociedad (Ash, 1993, p. 51).

Finalmente, la crítica de Eysenck (1976) arremete contra la *ideologización* marxista de la realidad, particularmente la de la ciencia: el célebre experimentalista critica aquí la reinterpretación marxista de la historia y la actualidad de la ciencia. Y a pesar de que Buss (1975a) diferencia el marxismo de la totalidad de la sociología, especialmente la mannheimiana que constituiría una superación del materialismo dialéctico, la crítica de Eysenck es legítima en el punto en que el marxismo, aplicado como un marco historiográfico, implica ciertos teleologismos (Popper, 1957/2006) y reduccionismos impropios, según ciertos autores (Capshe, 2014; Danziger, 1995a; Young 1966; 1990), de la *scholarship* histórica. De aquí que otro conjunto de críticas -no específicamente al programa de Buss, sino a los programas historiográficos marxistas- refiera a las limitaciones de tales enfoques aplicados a la historia de la ciencia, especialmente en lo referente a los modelos clásicos de dicha historiografía (Freudenthal & McLaughlin, 2009).

La inadecuación de las interpretaciones marxistas vulgares acerca de la ciencia por su carácter reductivo ha sido destacada tanto por historiadores marxistas de la psicología como por historiadores no-marxistas (Young 1966; Wolf, 1974). Hipótesis que sostienen, por ejemplo, que Wundt se volcó a la experimentación en sensación y percepción por su cercanía a la industria óptica de Jena, o la ponderación exclusivamente económica del eugenismo o la interpretación excluyentemente política del humanismo, representarían el núcleo mal orientado de estas interpretaciones históricas, por su reduccionismo y por su olvido o menosprecio “de otros contextos [internos y externos] en que la producción de la ciencia se incrusta, y del carácter cíclico de este proceso de producción, que implica la mutua influencia de la ciencia y sociedad, una sobre la otra” (Van Strien, 1993, p. 188). Así, respecto a los modelos explicativos de Buss -no tanto la sociología mannheimiana,

sino la dialéctica marxista- debe reconocerse que a partir de 1980 se desarrollarían enfoques y modelos meta-científicos más sistemáticos para el análisis histórico que precisamente se beneficiaron de las contradicciones internas y de las refutaciones fácticas a la historiografía marxista de la ciencia. El modelo de Danziger acerca de la configuración y estructuración social de contextos de producción y de campos empíricos en psicología (Danziger, 1985; 1990; 1993a; 1995b), el modelo metacientífico de práctica histórica de construcción teórica de van Strien (1990; 1993; 1998), y los enfoques sociológicos cualitativos (Bem & Looren de Jong, 2006; Madsen, 1988) y cuantitativos (Ball, 2012; Brozek, 1991; Carpintero & Peiró, 1981; 1983; Coleman & Salamon, 1988) aplicados a la disciplina son ejemplares de desarrollos más refinados acerca de una sociología histórica de la psicología.

A nuestro juicio, uno de los puntos débiles del enfoque de Buss es su modelo ‘contextualista’ de explicación sociológica de la psicología. En un sentido general, la idea de que el contexto social *influye sobre* la ciencia -como si fuera claramente distinguible de la misma- fue criticada por estudios sociológicos posteriores en el tiempo y más radicales, que progresivamente igualaron a la ciencia con una producción cultural esencialmente humana (Medina, 1982; Jaraba Barrios, 2015). Concretamente, los historiadores de la psicología fueron críticos de aquella explicación *contextualista-externalista* (e.g. Danziger, 1984; 1993; Dehue, 1995; Kusch, 1999), argumentando que los científicos -en tanto agentes sociales organizados en subcomunidades o escuelas- se rigen por normas y articulan intereses que expresan *simultáneamente* demandas sociales y aspiraciones grupales e institucionales más propiamente científicas. En este sentido, si bien la noción de ‘contexto social’ *de un científico concreto* podría referir a la comunidad de especialistas y a los foros en que

participa (c. f. van Strien, 1990; 1993), la misma noción no podría referir de forma directa a los *círculos más amplios* (culturales, políticos y económicos) en que se insertan tales foros donde participan los psicólogos individuales. Según una historiadora de la ciencia:

No tiene sentido trazar límites fijos entre factores sociales y cognitivos internos o externos. Diferentes estilos metodológicos en las ciencias definen los límites entre tales factores de formas diferentes, y *no es potestad del historiador el decidir explícita o implícitamente cuál de tales definiciones es la correcta* (Dehue, 1998, p. 660. Énfasis agregado).

Esto a su vez se explica considerada la polémica internalismo-externalismo pregnante en la historia de la ciencia durante gran parte del siglo XX (Medina, 1983). Los historiadores de la ciencia (e.g. Cooter, 1985; Pickstone, 1985; Shapin, 1992/2005; Krantz, 2001) legítimamente se han planteado dónde terminan las fronteras de la ciencia y dónde comienzan las del ‘contexto’ (social, político o económico). Si el historiador define ‘lo social’ según su propio criterio o parecer, existe el riesgo de cometer la distorsión presentista de proyectar hacia el pasado -reorganizándolo- los criterios demarcatorios propios del presente. Si por el contrario el historiador ignora las siempre existentes y documentadas aunque difusas fronteras entre la ciencia y la sociedad, es factible que su trabajo final pierda calidad, llevando por ejemplo a posturas relativistas o deflacionistas respecto a la ciencia, o, peor, que su trabajo de indagación empírica y de reconstrucción histórica se vea sistemáticamente afectada por variables que hacen precisamente a la cuestión de la demarcación de la ciencia en la época y ámbito que el historiador está indagando. De cara a esta dificultad, reconstrucciones históricas posteriores a las de Buss se cimentaron en otros modelos historiográficos más complejos y a la vez más simétricos (Danziger, 2013; Fierro, 2015a; Geuter, 1987; Sokal, 2006), desarrollados por psicólogos, ajustados a las

peculiaridades de la psicología como ciencia y diferenciándose por eso de los modelos exógenos clásicamente aplicados a la disciplina (como los kuhnianos, por caso).

Finalmente, debe reconocerse que de forma novedosa para su época, Buss distinguió la historia social de la ciencia de la historia intelectual, conceptual o ‘de las ideas’, que generalmente excluía de sus consideraciones acontecimientos profesionales, institucionales y extradisciplinarios (culturales). Si bien propugnó un modelo historiográfico ‘externalista’, Buss reconoció la necesidad de integrar la historia de los conceptos psicológicos -cuya formulación abstracta e idealista ha sido criticada reiteradas veces por historiadores intelectuales (e.g. Skinner, 1969) y, en psicología, especialmente por Smith (2005) y por Dehue (1998, esp. pp. 655-656)- con la historia social de la psicología -cuyos riesgos, especialmente el del reduccionismo, ya se reseñaron con antelación-. En este sentido, Buss en cierta forma prefiguró ciertos debates en torno al estatuto teórico de la historiografía con base social: debates que contraponían modelos predominantemente intelectualistas (van Rappard, 1988) con modelos *integrativos* entre historia cultural, intelectual y social de la psicología (Scheerer, 1988; van Strien, 1990). En este sentido concreto, el psicólogo canadiense bregó por una historia intelectual que tematizara “la interacción entre las ideas históricamente importantes con el medio social del que emergieron y al cual a su vez influncian” (Stromberg, 1968, p. 2, citado en Buss, 1975a, p. 991). Sin embargo, dada la amplitud de las áreas y de los ámbitos que tal historia requiere tematizar para establecer narrativas plausibles, en conjunto con la limitación autoimpuesta por el autor respecto a sus lineamientos teóricos y metodológicos, entonces, considerada en sí misma, la obra de Buss evidencia cierta generalidad y superficialidad explicativa (Tolman, 1981; van der Pligt, 1980).

Alternativamente, otras hipótesis de Buss, si bien no han sido corroboradas en el conjunto de la psicología internacional, sí se han mostrado acertadas para ciertas regiones. Es el caso de su valorización del recambio generacional para el desarrollo crítico de la psicología científica. Las predicciones de Buss sobre el futuro de la psicología, especialmente las más fatalistas, no parecen haberse cumplido al menos en los países anglosajones, puesto que allí la disciplina aún recibe grandes estipendios, es una profesión demandada por la sociedad y a la vez es protagonista de debates y políticas públicas. Sin embargo, no es por eso menos cierto que en lo que respecta algunos países específicos las predicciones de Buss se hayan mostrado al menos parcialmente acertadas. En Argentina, la elevada longevidad media de los planteles docentes, y la con ellos continuada permanencia de talantes ortodoxos y de modalidades creenciales y dogmáticas en torno a los asuntos disciplinares que ocluyeron el ingreso de avances investigativos y desarrollos contemporáneos causaron, especialmente hacia la década en que escribía Buss y a partir de entonces, efectos nocivos, distorsivos o por lo menos indeseables en la cultura psicológica argentina.⁵

Conclusiones y prospectiva

Un análisis de conjunto de la obra publicada de Allan Buss demuestra que, en esencia, el autor fue un ejemplar representativo del viraje, en cuanto a enfoques y lineamientos, en filosofía, historia, y sociología de la ciencia hacia 1970. Tal viraje, se ha sostenido reiteradas veces, impactó efectivamente en la producción metateórica de la psicología académica. El caso de Buss -psicólogo teórico de profesión- confirmaría tales aseveraciones en lo referente a la psicología.

5 Véase Courel & Talak (2001), Dagfal (2014), Klappenbach (2003a; 2012), Serroni-Copello (1986; 1997), Polanco & Calabresi (2009) y Vilanova (1985; 1994; 1997a).

Buss incurrió en innovaciones en todos los campos delimitados en este trabajo. Capitalizando las sugerencias de autores previos, Buss propuso una sociología (marxista y mannheimiana) de la ciencia y del conocimiento psicológico, enfocando la primera hacia cuestiones de la dinámica interna de las instituciones universitarias y la segunda especialmente hacia la psicología humanista. Tal sociología constituyó a su vez parte esencial de su epistemología de la psicología: una epistemología esencialmente histórica y social, ecléctica en sus influencias constructivistas, relativistas y racionalistas, pero con fines y objetivos explícitamente tendientes al fortalecimiento y mejoramiento disciplinar. Finalmente, la piedra angular tanto de su sociología como de su epistemología fue el relevamiento y análisis histórico: si bien no especialmente prolífico en esta área, Buss propuso un enfoque historiográfico concreto (el 'presentismo crítico') y un modelo social de reconstrucción histórica (deudor de la epistemología social de Mannheim).

La propuesta de Buss ha estado lejos de ser armónica o incuestionable. Su dependencia respecto a conceptos ambiguos, como el de 'dialéctica' marxista, sumada a la considerable *generalidad* de sus asertos histórico-sociales y a la escasa profundidad de sus análisis históricos llevó a que, tomado como un conjunto, su sugerente y estimulante obra fuera calificada como superficial y ambigua. Un análisis crítico de las ideas y argumentos de Buss confirma tanto la innovación de sus programas investigativos, como la distancia existente entre ciertas de sus conclusiones y los relevamientos concretos que fundamentarían tales conclusiones. Adicionalmente, su repentino retiro del mundo académico probablemente haya privado a historiadores, sociólogos y epistemólogos de la psicología de debates en torno a estas cuestiones; debates que, quizá, hubieran resultado en una reformulación y superación de las debilidades de las indagaciones del autor. Sin embargo,

es también cierto que parte de las preocupaciones que llevaron a Buss a indagar la disciplina fueron retomadas por autores posteriores que, capitalizando avances en filosofía e historia de la ciencia, pudieron superar ciertos de los escollos que aquél halló en el curso de sus pesquisas.

En síntesis, la obra de Buss nos aparece como esencial para comprender el surgimiento de la 'nueva historia' de la psicología, tanto por su influencia (existente aunque limitada) sobre autores posteriores, como por la representatividad de sus ideas rectoras respecto del 'giro social' en la historiografía de la ciencia. Aunque una figura usualmente poco referida explícitamente en los análisis históricos de la disciplina, Buss fue un autor innovador cuyos lineamientos, reconocidos o no, se filtraron hasta los estudios que desde hace más de tres décadas componen el heterogéneo pero definido campo de la historia social de la psicología. Por tanto, aún a cuarenta años de su obra, sus líneas son esenciales para estimular nuevas investigaciones en historia social o cultural de la disciplina y en definitiva, para lograr una imagen más completa de la historia de la historiografía de la psicología.

En tanto que autor concreto y por consiguiente necesariamente *individual*, el caso de Buss resulta insuficiente por sí solo tanto para demostrar la incidencia de la sociología del conocimiento y de la ciencia en la historiografía de la psicología, como para retratar el *conjunto* del período aquí abordado de la historia de la historiografía de la psicología, con todas sus particularidades y coloraciones. A partir de la circunscripción del presente estudio, se muestra como necesaria la indagación futura de ciertas de sus proyecciones lógicas para profundizar en estas temáticas. En primer lugar, se requieren mayores análisis acerca del impacto de la Historia e Historiografía de la Ciencia (en tanto sub-disciplinas específicas y autoconscientes)

en otros historiadores de la psicología previos, contemporáneos y posteriores a Buss, especialmente en lo referente a las vertientes sociológicas o culturalistas de aquellas subdisciplinas. En segundo lugar, y en la misma línea, se requieren análisis de la pregnancia e impacto de la sociología del conocimiento (clásica y de la ciencia) en la obra de otros historiadores coetáneos y posteriores a Buss: estudios que permitan clarificar el origen histórico y disciplinar de algunos de los implícitos teóricos y metodológicos de gran parte de la historiografía de la psicología anglosajona posterior a su profesionalización en los años 60. Finalmente, se proyecta como un necesario trabajo futuro el relevamiento y diagnóstico del estado actual del campo de la historiografía de la psicología para constatar la supervivencia o no de los enfoques y perspectivas reseñados en esta investigación, que plausiblemente integrarían los enfoques sociales en la subdisciplina que hoy conforma la Historia de la Psicología.

Puesto que la amplitud de estas temáticas y la elevada cantidad de trabajos que implicaría su análisis dificulta la aplicación de una metodología cualitativa de análisis de contenido como la que se utilizó en este trabajo (circunscripto en tanto que centrado en un autor concreto), es factible que los estudios proyectados se beneficien de la aplicación de metodologías cuali-cuantitativas, como la prosopografía (la biografía colectiva de historiadores y académicos productivos en historiografía), y de técnicas cuantitativas como la sociobibliometría, la ciencimetría y la historiometría. Estas metodologías han sido declaradas como especialmente idóneas para indagar el contacto e impacto existente entre campos disciplinares o subdisciplinares, por lo que constituirían un insumo central para los estudios que, de acuerdo a nuestras conclusiones presentes, se perfilan como posibles indagaciones críticas futuras.

Referencias

- Abrahams, J. P., Dusek, J., & De Yaeger, M. (1975). The Future of Psychology. A Reply to Buss. *Human Development*, 18(4), 315-318.
- Agassi, J. (1963/2008). *Science and Its History. A Reassessment of the Historiography of Science*. Nueva York: Springer.
- Ardila, R. (1990). ¿Qué es la síntesis experimental del comportamiento? *Anuario de Psicología*, 45, 101-107.
- Ash, M. (1980a). *Toward a Social History of Psychology: A long essay review*. Trabajo presentado en el Annual Meeting de la Cheiron Society, Brunswick, Estados Unidos.
- Ash, M. (1980b). Wilhelm Wundt and Oswald Külpe on the Institutional Status of Psychology: An Academic Controversy in Historical Context. En W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies*, (pp. 396-421). Toronto: Hogrefe.
- Ash, M. (1983). The Self-Presentation of a Discipline: History of Psychology in the United States between Pedagogy and Scholarship. En L. Graham, W. Lepenies., & P. Weingart (Eds.), *Functions and Uses of Disciplinary Histories*, (pp. 143-189). Dordrecht: Springer.
- Ash, M. (1987). Introduction. En M. Ash, & W. Woodward (Eds.), *Psychology in Twentieth-Century Thought and Society*, 1-12. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ash, M. (1993). Rhetoric, Society and the Historiography of Psychology. En H. Rappard, P. Van Strien, L. Mos., & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology*, 8, (pp. 49-57). Nueva York: Plenum Press.
- Ash, M. (1999). *Gestalt Psychology in German Culture, 1890-1967. Holism and the Quest for Objectivity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ash, M. (2003). Psychology. En T. Porter., & D. Ross (Eds.), *The Cambridge History of Science*, 251-274. Nueva York: Cambridge University Press.
- Baker, W. (1987). The Current Direction of Theoretical Psychology: An Epilogue. En W. Baker, L. Mos, H. van Rappard., & H. Stam (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology*, 1, (pp. 367-372). Nueva York: Springer-Verlag.
- Baker, W., Hyland, M., van Hezewijk, R., & Terwee, S. (Eds.). (1989). *Recent Trends in Theoretical Psychology*, 2. New York: Springer-Verlag.

- Baker, W., Hyland, M., van Rappard, H., & Staats, A. (Eds.). (1987). *Current Issues in Theoretical Psychology*. Amsterdam: Elsevier.
- Ball, L. (2012). Genius without the “Great Man”: New Possibilities for the Historian of Psychology. *History of Psychology*, 15(1), 72-83.
- Barrett-Lennard, G. (2012). The Roosevelt years: Crucial milieu for Carl Rogers’ innovation. *History of Psychology*, 15(1), 19-32.
- Bavelas, J. B. (1976). Comments on Buss’s Evaluation of Canadian Psychology Departments. *Canadian Psychological Review*, 17(4), 302-304.
- Beit-Hallahmi, B. (1974). Salvation and its vicissitudes: Clinical psychology and political values. *American Psychologist*, 29, 124-129.
- Bem, S., & Looren de Jong, H. (2006). Sociology and Psychology of Science. En S. Bem., & H. Looren de Jong, *Theoretical Issues in Psychology. An Introduction* (2da Ed.), (pp. 117-140). Londres: Sage.
- Benjamin, L., DeLeon, P., Freedheim, D., & Vanderbos, G. (2003). Psychology as a profession. En D. Freedheim (Ed.), *Handbook of Psychology, 1, History of Psychology*, (pp. 27-45). Hoboken, Nueva Jersey: Wiley.
- Bergmann, G. (1951). The logic of psychological concepts. *Philosophy of Science*, 18, 93-110.
- Boring, E. (1954). Psychological Factors in the Scientific Progress. *American Scientist*, 42(4), 639-645.
- Boring, E. (1955). Dual role of the Zeitgeist in scientific creativity. *Scientific Monthly*, 80, 101-106.
- Boring, E. (1963). Eponym as Placebo. En R. Watson, & D. Campbell (Eds.), *History, Psychology and Science: Selected Papers by Edwin G. Boring*, (pp. 9-23). Nueva York: John & Wiley Sons.
- Brett, G. S. (1921/1963). *Historia de la Psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Bringmann, W., & Tweney, R. (1980). *Wundt Studies: A Centennial Collection*. Toronto: Hogrefe.
- Briskman, L. (1972). Is a Kuhnian Analysis Applicable to Psychology? *Science Studies*, 2, 87-97.
- Brock, A. (2014). The History of Psychological Objects. En T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 872-878). Nueva York: Springer.

- Brozek, J. (1968). Current and Anticipated Research in the History of Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 4(2), 180-185.
- Brozek, J. (1969). History of Psychology: Diversity of Approaches and Uses. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 31(2), 115-127.
- Brozek, J. (1990). Historiography of Psychology: A Brief Look into the Past. *Psychologie und Geschichte*, 2(2), 96-101.
- Brozek, J. (1991). Quantifying History of Psychology: Bibliometry Alla valenciana. *Revista de Historia de la Psicología*, 12(2), 15-36.
- Brozek, J., & Pongratz, L. (1980). *Historiography of Modern Psychology*. Toronto: Hogrefe.
- Brush, S. (1974). Should the History of Science Be Rated X? *Science*, 183(4130), 1164-1172.
- Bryan, G. (1972). Evaluation of basic research in the context of mission orientation. *American Psychologist*, 27(10), 947-950.
- Bucchi, M. (2004). *Science in Society*. Nueva York: Routledge.
- Buchdahl, G. (1965). A Revolution in Historiography of Science. *History of Science*, 4, 55-69.
- Buck, S. (1975). Socio-economic bias in Piaget's Theory and Its Implications for Cross-cultural Studies. *Human Development*, 18(1), 35-49.
- Bunge, M. (1991). A Critical Examination of the New Sociology of Science Part 1. *Philosophy of the Social Sciences December*, 21(4), 524-560.
- Buss, A. (1973). An extension of developmental models that separate ontogenetic changes and cohort differences. *Psychological Bulletin*, 80(6), 466-479.
- Buss, A. (1974). Generational Analysis: Description, Explanation and Theory. *Journal of Social Issues*, 30(2), 55-71.
- Buss, A. (1974-1975/1979). Counter-Culture and Counter-Psychology. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 89-100). Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1975/1979). Psychology's Future Development as Predicted from Generation Theory. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 43-51). Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1975a). The Emerging Field of the Sociology of Psychological Knowledge. *American Psychologist*, 30(10), 988-1002.

- Buss, A. (1975b). Afterthoughts on the Future of Psychology. *Human Development*, 18, 319-320.
- Buss, A. (1975c). Systems Theory, Generation Theory, and the University: Some Predictions. *Higher Education*, 4, 429-445.
- Buss, A. (1976/1979a). The Historical Context of Differential Psychology and Eugenics. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 27-42). Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1976/1979b). Development of Dialectics and Development of Humanistic Psychology. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 75-88). Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1976/1979c). Educational Theory and Values: Mastery Learning and Computer-Assisted Instruction. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 149-160). Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1976a). Galton and Sex Differences: An Historical Note. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 12(3), 283-285. doi: 10.1002/1520-6696(197607)12:3<283::AID-JHBS2300120308>3.0.CO;2-T
- Buss, A. (1976b). Evaluation of Canadian psychology departments based upon citation and publication counts. *Canadian Psychological Review*, 17, 143-150.
- Buss, A. (1976c). Karl Mannheim's Legacy to Humanistic Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 16(4), 79-81. doi: 10.1177/002216787601600407
- Buss, A. (1976d). Ideology run wild: A Reply. *American Psychologist*, 31(4), 312. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.31.4.312>
- Buss, A. (1976e). Comments on my Critics. *Canadian Psychological Review*, 17(4), 305-306.
- Buss, A. (1977). Piaget, Marx, and Buck-Morss on Cognitive Development. A Critique and Reinterpretation. *Human Development*, 20(2), 118-128.
- Buss, A. (1977/1979a). The Fact-Theory Relationship and Marx's Epistemology. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 13-25). Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1977/1979b). The Trait-Situation Controversy and the Concept of Interaction. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 161-168). Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1978/1979). A Conceptual Critique of Attribution Theory. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 169-186). Nueva York: Irvington.

- Buss, A. (1978a). The Structure of Psychological Revolutions. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 14(1), 57-64.
- Buss, A. (1978b). Critical Notice of Izenberg's "Psychohistory and Intellectual History". *History and Theory*, 17(1), 94-98.
- Buss, A. (Ed.). (1979a). *Psychology in Social Context*. Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1979b). Humanistic Psychology and the Liberal Tradition: Maslow's Theory. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 101-113). Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (Comp.). (1979c). *A Dialectical Psychology*. Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1979d). Conceptual Issues in Life-Span Developmental Methodology. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 127-148). Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1979e). A Metascience Critique of Attribution Theory. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 187-201). Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1980). Methodological Issues in Life-Span Developmental Psychology from a Dialectical Perspective. *The International Journal of Aging and Human Development*, 10(2), 121-164. doi: 10.2190/6CLD-QLL0-V6P2-NVM5
- Buss, A., & McDermott, J. (1976). Ratings of Psychology Journals Compared to Objective Measures of Journal Impact. *American Psychologist*, 76(9), 675-678.
- Buss, A., & Royce, J. (1975). Detecting cross-cultural commonalities and differences: Intergroup factor analysis. *Psychological Bulletin*, 82(1), 128-136.
- Capshew, J. (1999). *Psychologists on the March. Science, Practice, and Professional Identity in America, 1929-1969*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Capshew, J. (2014). History of Psychology since 1945. A North American Review. En R. Backhouse, & P. Fontaine (Eds.), *A Historiography of the Modern Social Sciences* (pp. 144-182). Nueva York: Cambridge University Press.
- Carpintero, H., & Peiró, J. M. (Comps.). (1981). *Psicología contemporánea: Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*. Valencia: Alfapplus.
- Carpintero, H., & Peiró, J. M. (1983). The significance of the bibliometric methodology to the studies of the history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 4(1), 21-32.

- Coleman, S. R., & Salamon, R. (1988). Kuhn's structure of scientific revolutions in the psychological journal literature, 1969-1983: a Descriptive study. *Journal of Mind and Behavior*, 9(4), 415-446.
- Coon, D. (1992). Testing the Limits of Sense and Science: American Experimental Psychology Combat Spiritualism, 1880-1920. *American Psychologist*, 47(2), 143-151.
- Cooter, R. (1985). What is History of Science? *History Today*, 35(4), 32-33.
- Courel, R., & Talak, A. M. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En Toro, J.P. y Villegas J.F. (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Vol. 1* (pp. 21-83). Buenos Aires: SIP.
- Dagfal, A. (2014). La Identidad Profesional como Problema: El caso del "Psicólogo-Psicoanalista" en la Argentina (1959-1966). *Psicología em Pesquisa*, 8(1), 97-114.
- Danziger, K. (1979). The Social Origins of Modern Psychology. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). Nueva York: Irvington.
- Danziger, K. (1980). On the threshold of the New Psychology: Situating Wundt and James. En W. Bringmann, & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies: A Centennial Collection* (pp. 363-379). Toronto: Hogrefe.
- Danziger, K. (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1), 99-107.
- Danziger, K. (1985). The Origins of the Psychological Experiment as a Social Institution. *American Psychologist*, 40(2), 133-140. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.40.2.133>
- Danziger, K. (1990). The Social Context of Research Practice and the History of Psychology. En W. Baker, R. Van Hezewijk, M. E. Hyland, & S. Terwee (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology* (pp. 297-303). Nueva York: Springer-Verlag.
- Danziger, K. (1993a). Psychological Objects, Practice and History. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & D. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology*, 8, (pp. 15-47). Nueva York: Plenum Press.
- Danziger, K. (1993b). History, Practice and Psychological Objects: Reply to commentators. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & D. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8* (pp. 71-83). Nueva York: Plenum Press.

- Danziger, K. (1995a). Neither Science nor History? *Psychological Inquiry*, 6(2), 115-117. doi:10.1207/s15327965pli0602_2.
- Danziger, K. (1995b). The Production of Psychological Knowledge by Experts. *Cuadernos Argentinos de la Historia de la Psicología*, 1(1-2), 259-273.
- Danziger, K. (2013). Psychology and Its History. *Theory & Psychology*, 23(6), 829-839. doi: 10.1177/0959354313502746
- Dehue, T. (1995). *Changing the rules: Psychology in the Netherlands 1900-1985*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Dehue, T. (1998). Community Historians and the Dilemma of Rigor vs Relevance: A Comment on Danziger and Van Rappard. *Theory & Psychology*, 8(5), 653-661. doi: 10.1177/0959354398085004
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (2000). Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. *Orientación y Sociedad*, 2, 47-58.
- Eysenck, H. (1976). Ideology run wild. *American Psychologist*, 31(4), 311-312. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.31.4.311>
- Fellows, I. (1961). Social and Cultural Influences in the Development of Science. *Synthese*, 13(2), 154-172. doi: 10.1007/BF00634581
- Fierro, C. (2014). Formación en psicología en Argentina: contribuciones de la sociología del conocimiento y de la historia crítica de la psicología. *Memorandum*, 26(1), 31-53.
- Fierro, C. (2015a). La Historiografía de la Psicología: Historia clásica, historia crítica y la recepción de los Estudios Sociales de la Ciencia. *Revista de Historia de la Psicología*, 36(2), 67-94.
- Fierro, C. (2015b). *Historia social de la ciencia e historia social de la psicología: Fortalezas, limitaciones y oportunidades de un enfoque historiográfico sistemático*. Trabajo presentado en el 1° Encuentro de Estudiantes y Graduados Investigadores en Psicología Alberto Vilanova, Córdoba, Argentina.
- Fierro, C. (2016). Institucionalización y Profesionalización de la Historia de la Psicología como Especialidad en Estados Unidos: Influencias de la Historia, la Sociología y la Filosofía de la Ciencia. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(2), 67-92.

- Fierro, C., & Klappenbach, H. (2015). Psicología, Ciencia e Historia: La Filosofía de la Ciencia en los Albores de la Profesionalización e Institucionalización de la Historiografía de la Psicología (1960-1975). *Revista de Psicología*, 6(1), 15-54.
- Flanagan, O. J. (1981). Psychology, Progress and the Problem of Reflexivity: A Study in the Epistemological Foundations of Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 17(4), 375-386. doi: 10.1002/1520-6696(198107)17:3<375::AID-JHBS2300170308>3.0.CO;2-U
- Forman, P. (1991). Independence, Not Transcendence, for the Historian of Science. *Isis*, 82(1), 71-86.
- Freitas Araujo, S. (2016). Toward a philosophical history of psychology: An alternative path for the future. *Theory & Psychology*, 25(3), 1-21. doi: 10.1177/0959354316656062
- Freudenthal, G., & McLaughlin, P. (Eds.). (2009). *The Social and Economic Roots of the Scientific Revolution. Texts by Boris Hessen and Henryk Grossmann*. Nueva York: Springer.
- Friedman, R. (1967). Edwin G. Boring's "mature" view of the science of science in relation to a deterministic personal and intellectual motif. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 3(1), 17-26.
- Furumoto, L. (1989). The new history of psychology. En I. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture Series (Vol. 9)* (pp. 5-34). Washington, D.C: APA.
- Gallegos, M. (2013). Kuhn y la historiografía de la ciencia en el campo CTS. *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 22(8), 153-177.
- Galton, F. (1930). Francis Galton's Utopia. En K. Pearson (Ed.), *Life, Letters and Labours of Francis Galton, Vol. IIIA* (pp. 411-425). Cambridge: University Press.
- Garner, W. (1972). The acquisition and application of knowledge: A symbiotic relation. *American Psychologist*, 27(10), 941-946. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0033452>
- Gergen, K. (1979). The positivist image in social psychological theory. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 193-212). Nueva York: Irvington.
- Geuter, U. (1987). German psychology during the Nazi period. En M. Ash, & W. Woodward (Eds.), *Psychology in twentieth-century thought and society* (pp. 165-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gingras, Y. (2007). The Search for Autonomy in History of Science. En J. Renn, & K. Gavroglu (Eds.), *Positioning the History of Science* (pp. 61-64). Nueva York: Springer.

- Golinski, J. (1990). The Theory of Practice and the Practice of Theory: Sociological Approaches in the History of Science. *Isis*, 81, 492-505.
- Goodling, D. (1985). What is the history of science? *History Today*, 35(4), 36-38.
- Gruba-McCallister, F. (1978). Efficient Causality in Boring's Work and Thought: A Case of One-Sided Determinism. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 14(3), 207-212.
- Gurvitch, G. (1969). *Los marcos sociales del conocimiento*. Buenos Aires: Monte-Ávila.
- Hamm, N. (1974). The politics of empiricism: Research recommendations of the Joint Commission on Mental Health of Children. *American Psychologist*, 29(1), 9-13.
- Holton, G. (1995). Michael Polanyi and the History of Science. En K. Gavroglu, J. Stachel, & M. Wartofsky (Eds.), *Physics, Philosophy, and the Scientific Community* (pp. 205-223). Nueva York: Kluwer.
- Jacobs, S. (2006-2007). Michael Polanyi and Thomas Kuhn: Priority and Credit. *Tradition & Discovery: The Polanyi Society Periodical*, 33(2), 25-36.
- Jaraba Barrios, B. (2015). Saberes y prácticas psicológicas desde los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. *Summa Psicológica*, 12(1), 5-7.
- Kaiser, D. (1998). A Mannheim for All Seasons: Bloor, Merton and the roots of the Sociology of Scientific Knowledge. *Science in Context*, 11(1), 51-87.
- Kaulino, A. (2015). Theory of Recognition as a Theoretical Approach to a Critical History of Psychology. *Psyké*, 24(1), 1-11.
- Kelly, B. (1981). Inventing psychology's past: E. G. Boring's historiography in relation to the psychology of his time. *Journal of Mind and Behavior*, 2(3), 229-241.
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. En J. C. Ríos., R. Ruiz., J. C. Stagnaro., & P. Weissman (Comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Klappenbach, H. (2003a). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología. *Psicología em Estudo*, 8(2), 3-18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200002>
- Klappenbach, H. (2003b). La investigación en carreras de grado de psicología en universidades nacionales de Argentina. En J. Villegas, P. Marasi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. 3)* (pp. 257-271).

Universidad Central de Chile: SIP.

Klappenbach, H. (2011). Historias locales de la psicología: Plácido Horas y las primeras investigaciones en psicología en San Luis, Argentina. *Memorandum*, 21(1), 62-74.

Klappenbach, H. (2012). Informes sobre formación universitaria en Psicología en Argentina. 1961-1975. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(1), 181-192.

Knorr-Cetina, K., & Mulkay, M. (1983). Introduction: Emerging Principles in Social Studies of Science. En K. Knorr-Cetina, & M. Mulkay, *Science Observed. Perspectives on the Social Studies of Science* (pp. 1-17). Londres: Sage.

Koch, S. (1951). Theoretical psychology, 1950: an overview. *Psychological Review*, 58, 295-301.

Kokowski, M. (2006). A meta-history of science and methodology of the history of science urgently needed! En M. Kokowski (Ed.), *The Global and the Local: The History of Science and the Cultural Integration of Europe. Proceedings of the 2nd ICESHS* (pp. 856-863). Cracow, Polonia.

Krantz, D. (2001). Reconsidering History of Psychology's Borders. *History of Psychology*, 4(2), 182-194. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/1093-4510.4.2.182>

Kuhn, T. (1959/1982). La Tensión Esencial: Tradición e Innovación en la Investigación Científica. En T. Kuhn (Ed.), *La tensión esencial* (pp. 248-260). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T. (1962/1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kusch, M. (1999). *Psychological Knowledge. A Social History and Philosophy*. Nueva York: Routledge.

Kusch, M. (2011). Social Epistemology. En S. Bernecker, & D. Pritchard (Eds.), *The Cambridge Companion to Epistemology* (pp. 873-884). New York: Routledge.

Kusch, M. (2011). Social Epistemology. En S. Bernecker, & D. Pritchard. (Eds.), *The Cambridge Companion to Epistemology* (pp. 873-884). New York: Routledge.

Lasswell, H. (1970). Must science serve political power? *American Psychologist*, 25(1), 117-123.

Laudan, L. (1982). A Note on Collins' Blend of Relativism and Empiricism. *Social Studies of Science*, 12, 131-132.

- Laver, B. (1977). The Historiography of Psychology in Canada. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 13(3), 243-251. doi. 10.1002/1520-6696(197707)13:3<243::AID-JHBS2300130304>3.0.CO;2-1
- Leary, D. (1987). Telling likely stories: The rhetoric of the New Psychology, 1880-1920. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 23(4), 315-331. doi: 10.1002/1520-6696(198710)23:4<315::AID-JHBS2300230402>3.0.CO;2-V
- Leichtman, M. (1979). Gestalt Psychology and the Revolt against Positivism. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 47-75). Nueva York: Irvington.
- Levine, M. (1974). Scientific method and the adversary model: Some preliminary thought. *American Psychologist*, 29, 661-677. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0037627>
- Lipsey, M. (1974). Psychology: Preparadigmatic, Postparadigmatic, or Misparadigmatic? *Science Studies*, 4, 406-410. doi: 10.1177/030631277400400405
- Lorenzano, C. (2004). Los ancestros de Thomas Kuhn (Homenaje a Ludwick Fleck). En R. Martins, L. Martin, C. Silva, & J. Ferreira (Eds.), *Filosofía e Historia da Ciencia no Cone Sul: 3º Encontro* (pp. 91-101). Campinas: AFHIC.
- Lorenzano, C. (2010). Presentación del Prólogo de T. S. Kuhn a la traducción inglesa de Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache de Ludwik Fleck. Los orígenes fleckianos del pensamiento de Kuhn. *Metatheoria*, 1(1), 81-113.
- Louw, J. (2004). In Search of Method. En A. C. Brock, & J. Louw (Eds.), *Rediscovering the history of psychology: Essays inspired by the work of Kurt Danziger* (pp. 33-52). Nueva York: Springer.
- Lovett, B. (2006). The New History of Psychology: A review and critique. *History of Psychology*, 9(1), 17-37.
- Luria, A. (1971). Towards the Problem of the Historical Nature of Psychological Processes. *International Journal of Psychology*, 6(4), 259-272.
- Macdonald, G. (1976). Evaluation of Canadian Psychology Departments Based on Citation and Publication Counts: A Comment. *Canadian Psychological Review*, 17(4), 300-301.
- Mackenzie, B. (1972). Behaviorism and Positivism. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 8(2), 222-231. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6696\(197204\)8:2<222::AID-JHBS2300080209>3.0.CO;2-P](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6696(197204)8:2<222::AID-JHBS2300080209>3.0.CO;2-P)

- Madsen, K. (1985). Psychological Metatheory. En K. Madsen, & L. Mos (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 3* (pp. 1-16). Nueva York: Springer-Verlag.
- Madsen, K. (1987). Theoretical Psychology: A Definition and Systematic Classification. En W. Baker, M. Hyland, H. van Rappard, & A. Staats (Eds.), *Current Issues in Theoretical Psychology* (pp. 165-174). North-Holland: Elsevier.
- Madsen, K. (1988). *A History of Psychology in Metascientific Perspective*. North Holland: Elsevier.
- Mannheim, K. (1952a). The Problem of a Sociology of Knowledge. En K. Mannheim, & P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge* (pp. 134-190). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Mannheim, K. (1952b). The Problem of Generations. En K. Mannheim, & P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge* (pp. 276-323). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Mannheim, K. (1966). *Ideología y Utopía*. Madrid: Aguilar.
- Marcum, J. (2005). *Thomas Kuhn's Revolution: An Historical Philosophy of Science*. Nueva York: Continuum.
- Marx, O. (1977). History of Psychology: A Review of the Last Decade. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 13*(1), 41-47.
- Medina, E. (1982). Teorías y Orientaciones de la sociología de la Ciencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 20*, 7-58.
- Medina, E. (1983). La Polémica Internalismo/Externalismo en la Historia y la Sociología de la Ciencia. *Revista Española de Estudios Sociológicos, 23*, 53-75.
- Mendelsohn, E. (1977). The Social Construction of Scientific Knowledge. En E. Mendelsohn, P. Weingart, & R. Whitley. (Eds.), *The Social Production of Scientific Knowledge* (pp. 3-26). Dordrecht: Reidel.
- Mößner, N. (2011). Thought styles and paradigms—a comparative study of Ludwik Fleck and Thomas S. Kuhn. *Studies in History and Philosophy of Science, 42*(2), 362-371. doi:10.1016/j.shpsa.2010.12.002
- Moya, L., Ostrovsky, A., & Visca, J. (2014). *Enseñanza de la historia de la psicología en la UNMDP: Avatares en la formación de psicólogos a nivel local*. Trabajo presentado en el XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Mar del Plata, Argentina.

- O'Donnell, J. (1979). The crisis of experimentalism in the 1920s: E. G. Boring and his uses of history. *American Psychologist*, 34(4), 289-295.
- Palermo, D. (1971). Is a Scientific Revolution Taking Place in Psychology? *Science Studies*, 1(1), 135-155.
- Pels, D. (2003). Two Traditions in the Social Theory of Knowledge. En D. Pels, *Unhastening Science: Autonomy and Reflexivity in the Social Theory of Knowledge* (pp. 51-73). Liverpool: Liverpool University Press.
- Pickren, W., & Rutherford, A. (2010). *A History of Modern Psychology in Context*. New Jersey: Wiley.
- Pickstone, J. (1985). What is the history of science? . *History Today*, 35(5), 47-49.
- Pilcher, J. (1994). Mannheim's Sociology of Generations: An Unvalued Legacy. *British Journal of Psychology*, 45(3), 481-495.
- Polanco, F. (2016). El concepto de conducta en psicología: Un análisis socio-histórico-cultural. *Interacciones*, 2(1), 43-51.
- Polanco, F., & Calabresi, C. (2009). La originalidad de la carrera de Psicología de San Luis. Entrevista a Hugo Klappenbach. *Psiencia*, 1(2), 24-29.
- Polanco, F., & Fierro, C. (2015). Recepción de la sociología del conocimiento y de la ciencia en la historia de la psicología. *Revista de Psicología de Arequipa*, 5(1), 13-35.
- Popper, K. (1934/2008). *La Lógica de la Investigación Científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1957/2006). *La miseria del historicismo*. Buenos Aires: Alianza.
- Porshnev, B. (1970). *Social Psychology and History*. Moscow: Progress Press.
- Raynaud, D. (2003). Duhem, Quine, Wittgenstein and the Sociology of scientific knowledge: Continuity of self-legitimation? *Epistemologia*, 26(1), 133-160.
- Richards, G. (1987). Of What is History of Psychology a History? *British Journal of the History of Science*, 20, 201-211.
- Richards, G. (1994). The social contexts of psychology. *The Psychologist*, 7(10), 456-457.
- Riegel, K. (1972). Influence of Economic and Political Ideologies on the Development of Developmental Psychology. *Psychological Bulletin*, 78(2), 129-141.

- Riegel, K. (1976). Dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 689-700.
- Riegel, K. (1979a). *Foundations of Dialectical Psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Riegel, K. (1979b). Three paradigms of developmental psychology. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context*. Nueva York: Irvington.
- Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1998). Haciendo historia para el futuro de la psicología. *Anuario de Psicología*, 29(1), 73-87.
- Ross, D. (1969). The "Zeitgeist" and American Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 5(3), 256-262.
- Royce, J. (1970). *Toward unification in psychology: the first Banff conference on theoretical psychology*. Toronto: University of Toronto Press.
- Samelson, F. (1979). Putting Psychology on the Map: Ideology and Intelligence Testing. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 103-168). Nueva York: Irvington.
- Samelson, F. (1980). E.G. Boring and his History of Experimental Psychology. *American Psychologist*, 35(5), 467-470.
- Samelson, F. (1993). History from the Top Down. En H. Rappard, L. Mos, P. van Strien, & D. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8* (pp. 59-64). Nueva York: Plenum Press.
- Samelson, F. (1999). Assessing research in the history of psychology: Past, present, and future. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 35(3), 247-255.
- Samelson, F., & Kamin, L. (1975). On the Science and Politics of IQ. *Social Research*, 42(3), 467-492.
- Schäfer, L., & Schnelle, T. (1986). Los fundamentos de la visión sociológica de Ludwik Fleck de la teoría de la ciencia. En L. Fleck, *La génesis y el desarrollo de un hecho científico* (pp. 9-42). Madrid: Alianza.
- Schaffer, S. (1985). What is History of Science? *History Today*, 35(5), 49-50.
- Scheerer, E. (1988). How Can Intellectual History Help Us to Understand Psychological Theories? En D. Baker, M. Hyland, R. van Hezewijk, & S. Terwee (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology, Vol. II* (pp. 327-334). Nueva York: Springer.
- Serroni-Copello, R. (1986). La tensión esencial en Psicología. En G. Klimovsky, M. Aguinis, L. Chiozza, J. Sac, & R. Serroni-Copello, *Opiniones sobre la Psicología* (pp. 133-167). Buenos Aires: ADIP.

- Serroni-Copello, R. (1997). Disonancias estructurales en el desarrollo de la psicología en la Argentina. En R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 57-72). Buenos Aires: ADIP.
- Shapin, S. (1982). History of Science and Its Sociological Reconstructions. *History of Science*, 20(3), 157-211.
- Shapin, S. (1985). What is History of Science? *History Today*, 35(5), 50-51.
- Shapin, S. (1992/2005). Disciplina y delimitación: La historia y la Sociología de la Ciencia a la luz del debate externismo-internismo. En S. Martínez, & G. Guillaumin (Comps.), *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia* (pp. 67-119). México, D.F.: Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History & Theory*, 8, 3-53.
- Smith, R. (1988). Does the History of Psychology have a Subject? *History of the Human Sciences*, 18, 147-177. doi: 10.1177/095269518800100201
- Smith, R. (2005). The history of psychological categories. *Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 36(1), 55-94.
- Sokal, M. (1984a). History of Psychology and History of Science: Reflections on two Subdisciplines, Their Relationship and their Convergence. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 337-347.
- Sokal, M. (1984b). James McKeen Cattell and American Psychology in the 1920s. En J. Brozek (Ed.), *Explorations in the History of Psychology in the United States* (pp. 273-323). Lewisburg: Bucknell University Press.
- Sokal, M. (2006). The Origins of the New Psychology in the United States. *Physis*, 43, 273-300.
- Stam, H. (1992). Deconstructing the Subject: Banishing the Ghost of Boring. *Contemporary Psychology*, 37(7), 629-632.
- Stam, H., Mos, L., Thorngate, W., & Kaplan, B. (Eds.). (1992). *Recent Trends in Theoretical Psychology, Vol. III*. New York: Springer-Verlag.
- Stocking, G. (1965). On the limits of 'presentism' and 'historicism' in the historiography of the behavioral sciences. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1(3), 211-218.

- Stromberg, R. (1968). *European Intellectual History since 1789*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Sturm, T., & Mülberger, A. (2012). Crisis discussions in psychology - New historical and philosophical perspectives. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 43, 425-433.
- Suárez, E. (2005). La Historiografía de la Ciencia. En S. Martínez, & G. Guillaumin (Comps.), *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia* (pp. 17-42). México, D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Sulloway, F. (1979/1992). *Freud: Biologist of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Talak, A. M. (1997). Comentarios sobre la historia crítica de la psicología y la sociología del conocimiento. *Anuario de Investigaciones de la Universidad de Buenos Aires*, 5, 572-581.
- Thackray, A. (1980). History of Science. En P. Durbin (Ed.), *A guide to the culture of science, technology, and medicine* (pp. 3-69). Nueva York: Free Press.
- Tolman, C. (1981). Review of Allan R. Buss, 'A Dialectical Psychology'. *Canadian Psychology*, 22(3), 296-297.
- Tortosa, F., Mayor, L., & Carpintero, H. (1990). La Historiografía de la Psicología: Orientaciones y Problemas. En F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero (Eds.), *La Psicología Contemporánea desde la Historiografía* (pp. 25-48). Barcelona: PPU.
- Tyler, F. (1973). Shaping of the science. *American Psychologist*, 28, 1021-1029.
- Tyson, P. J., Jones, D., & Elcock, J. (2011). *Psychology in Social Context*. Oxford: BPS Blackwell.
- Vallance, T. (1972). Social science and social policy: Amoral methodology in a matrix of values. *American Psychologist*, 27, 107-113.
- Van der Pligt, J. (1980). Review of 'Psychology in a Social Context' by Allan R. Buss. *Behavioural Psychotherapy*, 8(2), 46-47.
- Van Ijzendoorn, M., Goossens, F., & van der Veer, R. (1984). Klaus F. Riegel and Dialectical Psychology: In Search for the Changing Individual in a Changing Society. *Storia E Critica Della Psicologia*, 5(1), 5-28.
- Van Rappard, H. (1988). In praise of 'Problemgeschichte'. En W. Baker, M. Hyland, R. van hezewijk, & S. Terwee (Eds.), *Recent trends in Theoretical Psychology, Vol. II* (pp. 317-327). Nueva York: Springer.

- Van Strien, P. (1987). Model Disciplines, Research Traditions, and the Theoretical Unification of Psychology. En W. Baker, M. Hyland, H. van Rappard, & A. Staats (Eds.), *Current Issues in Theoretical Psychology* (pp. 333-344). North-Holland: Elsevier.
- Van Strien, P.(1990). Recontextualization as a Contribution of History to Theoretical Psychology. En W. Baker, M. Hyland, R. van Hezewijk, & S. Terwee (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology* (pp. 305-315). Nueva York: Springer-Verlag.
- Van Strien, P. (1993). The Historical Practice of Theory Construction. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8* (pp. 149-227). Nueva York: Plenum Press.
- Van Strien, P. (1998). Early applied psychology between essentialism and pragmatism: The dynamics of theory, tools, and clients. *History of Psychology, 1*(3), 205-234.
- Vaughn-Blount, K., Rutherford, A., Baker, D, & Johnson, D. (2009). History's Mysteries Demystified: Becoming a Psychologist-Historian. *American Journal of Psychology, 122*(1), 117-129.
- Vera Ferrándiz, J. A. (2008). Puente de plata para un provechoso encuentro entre la nueva historia y la psicología contemporánea. Pretextos para un diálogo necesario. *Revista de Historia de la Psicología, 29*(1), 7-29.
- Vidal, F. (2006). El siglo de la psicología. En F. Vidal, *Les sciences de l'âme. XVIe-XVIIIe siècle*. Paris: Honoré. [Trad.: Pablo Pavesi]. Recuperado de http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Vidal_Ciencias%20del%20alma_cap%201.pdf
- Vilanova, A. (1985). Pluralidad, desarrollo y transformación. *Espacios y Propuestas, 5*, 8.
- Vilanova, A. (1987/2003). La psicología como ciencia y como profesión. En A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 9-27). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1990). *La raíz social del conocimiento psicológico*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1993). Dos modelos de la mente. En A. Vilanova, & R. Serroni-Copello (Ed.), *Contribuciones a la Psicología Clínica* (pp. 19-26). Buenos Aires: ADIP.
- Vilanova, A. (1994). Recusación de lo Inefable. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 40*(1), 9-10.
- Vilanova, A. (1995a). Pautas para un Perfil de Psicólogo Iberoamericano. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 666-673). Buenos Aires: Panamericana.

- Vilanova, A. (1995b). Psicología Latinoamericana: Un comienzo bifronte. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(4), 322-325.
- Vilanova, A. (1996a). Mente Eterna / Mente Temporal. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 198-200.
- Vilanova, A. (1997a). Las deudas de la psicología del Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43(2), 103-111.
- Vilanova, A. (1997b). Unidad y Heterogeneidad en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(4), 280-282.
- Vilanova, A. (2001). La formación académica del Psicólogo. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(1), 73-78.
- Vilanova, A., & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata: Martin.
- Vygotsky, L. (1934/1962). *Thought and Language*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- Warren, N. (1971). Is a Scientific Revolution Taking Place in Psychology? -- Doubts and Reservations. *Science Studies*, 1, 407-413.
- Watson, R., & Campbell, D. (1963). Editor's Foreword. En R. Watson, & D. Campbell (Eds.), *History, Psychology and Science: Selected Papers by Edwin G. Boring* (pp. 5-8). New York: Wiley and Sons.
- Watson, R. (1968). Recent developments in the historiography of american psychology. *Isis*, 59(2), 199-205. doi: 10.1086/350367
- Weimer, W., & Palermo, D. (1973). Paradigms and Normal Science in Psychology. *Science Studies*, 3(1), 211-244.
- Wertheimer, M. (1980). Historical research -- Why? En J. Brozek, & L. Pongratz (Eds.), *Historiography of Modern Psychology: Aims, resources and approaches* (pp. 3-23). Toronto: Hogrefe.
- Wertheimer, M. (1984). History of Psychology: What's new about what's old? En A. Rogers, & J. Scheirer (Eds.), *The G. Stanley Hall Lecture Series, Vol. 4* (pp. 159-188). Washington, DC: American Psychological Association.

- Wettersten, J. (1975). The historiography of scientific psychology: A critical study. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 11(2), 157-171. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6696\(197504\)11:2<157::AID-JHBS2300110207>3.0.CO;2-5](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6696(197504)11:2<157::AID-JHBS2300110207>3.0.CO;2-5)
- Weyant, R. (1968). Some Reflections on the NSF Summer Institute in the History of Psychology. *The Canadian Psychologist*, 9(4), 505-510.
- Weyant, R. (1971). Review of Toward Unification in Psychology: The First Banff Conference on Theoretical Psychology by Joseph Royce. *Canadian Psychologist*, 12(1), 89-95.
- Weyant, R. (1972). Helvetius and Jefferson: Studies in Human Nature and Government in the Eighteenth Century. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 9, 29-41.
- Whitley, R. (1984/2012). *La organización intelectual y social de las ciencias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wolf, F. (1974). Marxian approaches to the history of psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 14(1), 122.
- Wolman, B. (1971). Does psychology need its own philosophy of science? *American Psychologist*, 26(10), 887-886.
- Woodward, W. (1980). Toward a Critical Historiography of Psychology. En J. Brozek, & L. Pongratz (Eds.), *Historiography of Modern Psychology* (pp. 29-70). Toronto: Hogrefe.
- Young, R. (1966). Scholarship and the History of the Behavioural Sciences. *History of Science*, 5, 1-51.
- Young, R. (1985). What is History of Science? *History Today*, 35(5), 51-52.
- Young, R. (1990). Marxism and the History of Science. En R. Olby, G. Cantor, J. Christie, & M. Hodge (Eds.), *Companion to the History of Modern Science* (pp. 77-86). Nueva York: Routledge.
- Ziman, J. (1985). What is History of Science? *History Today*, 35(5), 52-53.
- Ziman, J. (1986). *Introducción al Estudio de las Ciencias*. Buenos Aires: Ariel.

The Pedagogical Library and the psychological orientations of Ramón I. Cardozo

Jose E. Garcia*

Pp. 96 - 115

Jose E. Garcia

enero - junio / 16

tesis psicológica Vol. 11 - Nº 1

ISSN 1909-8391

96

* Licenciado en Psicología. Universidad Católica, Departamento de Psicología, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Asunción, Paraguay. Correspondencia: joseemiliogarcia@hotmail.com

La Biblioteca Pedagógica y las orientaciones psicológicas de Ramón I. Cardozo

Cómo citar este artículo: García, J. E. (2016). La Biblioteca Pedagógica y las orientaciones psicológicas de Ramón I. Cardozo. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 96-115.

Recibido: junio 27 de 2015
Revisado: julio 2 de 2015
Aprobado: mayo 22 de 2016

ABSTRACT

Ramón Indalecio Cardozo is considered one of the most important precursors who had the pedagogy and psychology in Paraguay. Together with his important work as a theorist and popularizer of the principles of the active school for four decades, he wrote extensively on many psychological issues. He was Director General of Schools during the 1920s and introduced numerous institutional initiatives, including the creation of an pedagogical Library, which highlighted a large number of books on psychology, alongside works by other associated disciplines. The main purpose of this paper is to analyze the structure of volumes included in the Pedagogical Library as a means to access the link between the Cardozo's approach and psychology, in the same way, identify the authors and texts that composed. The conceptual approaches of integrated library and their respective assimilation in the work of theoretical Cardozo are compared. The article is a contextualized study published sources relevant to the problem. The method used is historical, descriptive and critical. And also constitutes a deepening of the psychological aspects in the Cardozo's work, which maintains a level of potential interest to the Paraguayan and Latin American psychology.

Keywords: Ramón I. Cardozo, Pedagogical Library, recepción of theories, Paraguay psychology, history of psychology.

RESUMEN

El maestro Ramón Indalecio Cardozo es considerado, a un tiempo, uno de los precursores más importantes que tuvieron la pedagogía y la psicología en Paraguay. Junto a su importante labor como teórico y divulgador de los principios de la escuela activa durante cuatro decenios, escribió de manera extensa sobre muchos temas psicológicos. Cardozo, asimismo, fue Director General de Escuelas durante la década de 1920 e introdujo numerosas iniciativas institucionales, entre ellas la creación de una Biblioteca Pedagógica, en la que destacó una importante cantidad de libros de psicología, junto a obras de otras disciplinas asociadas. El propósito principal de este trabajo es analizar la estructura de volúmenes comprendida en la Biblioteca Pedagógica, como un medio para acceder al nexo entre el enfoque de Cardozo y la psicología, de la misma manera, identificar a los autores y textos que la componían. Se comparan las aproximaciones conceptuales de los teóricos integrados a la biblioteca y su respectiva asimilación en la obra de Cardozo. El artículo es un estudio contextualizado sobre las fuentes publicadas relevantes al problema. El método utilizado es de carácter histórico, descriptivo y crítico. Además, constituye una profundización de los aspectos psicológicos en la obra de Cardozo, por lo que mantiene un nivel de interés potencial para la psicología paraguaya y latinoamericana.

Palabras clave: Ramón I. Cardozo, Biblioteca Pedagógica, recepción de teorías, psicología en Paraguay, historia de la psicología.

Introducción

La trayectoria y obra del maestro paraguayo Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943) pueden ser abordadas desde un par de ángulos complementarios. Uno es tomando en consideración el rol como pedagogo y enfocando las diferentes facetas que conciernen a su labor dentro de la educación paraguaya. Estas se inician con las actividades que cumplió en el plano más elemental de la enseñanza cotidiana de los niños y que le insumieron varios años de trabajo en su natal Villarrica y, luego, desde comienzos de la década de 1920, en algunos locales de Asunción, hasta asumir los deberes institucionales que le correspondieron como Director General de Escuelas entre 1921 y 1931. Todos los que han provisto escritos biográficos o evaluaciones críticas enfocadas sobre lo particular de su rol y aportes para la educación nacional, ya sea que se encuentren centrados específicamente en su trabajo como autor o en el contexto más amplio de su lugar en la pedagogía nacional, lo reconocen como uno de los referentes centrales para la modernización de la pedagogía en el siglo XX (Álvarez, 1989; Quintana de Horak, 1995; Uzcátegui, 1956). Introdutor de los métodos activos en la didáctica, reivindicador de la importancia de promover la actividad del niño como artífice para su propia acción de aprendizaje y promotor de los trabajos manuales y el incentivo a la creatividad del alumno, Cardozo tuvo una especial aptitud para sintetizar todos los postulados fundamentales que definieron a la *escuela activa*, la dirección pedagógica surgida en Suiza a comienzos del siglo XX y que él representó de manera muy distintiva en nuestro país. No solo fue un maestro de aula, en la escuela rural y en la ciudad, sino también un organizador, un planificador de acciones educativas revolucionarias y complejas. Cardozo reformó la educación nacional en diversas formas, no solo cambiando las directrices curriculares y los contenidos impartidos en los salones de

clase, sino también la orientación y el *espíritu* de la educación. En Paraguay, pese a las décadas transcurridas y la posible caducidad de algunas de sus ideas, son muchos los que aún consideran sus propuestas como dotadas de indudable actualidad y relevancia.

La segunda faceta en el trabajo de Cardozo atañe al uso de constructos psicológicos. En tal sentido, su papel en la historia de la psicología paraguaya ha sido examinado en repetidas ocasiones y en variados aspectos (García, 2008; 2011; 2016b). De manera similar a los autores suizos y franceses de la escuela activa, Cardozo fundamentó los presupuestos de su acción pedagógica en una cuidadosa atención hacia la mente infantil. Por ello, la psicología aparece a cada paso de sus obras. Sin embargo, aunque esto pudiera suponer la apariencia de un interés únicamente instrumental o conjugado exclusivamente con sus necesidades educacionales, la elaboración teórica de este maestro guaireño va un paso más allá y se afianza como un área de valor propio. Por ese motivo, y por los caminos que abrió en la investigación, Cardozo ha sido considerado como uno de los pioneros genuinos de la psicología paraguaya (García, 2008). Aunque fue autor de varios libros, algunos de breve extensión y otros organizados en numerosos volúmenes (García, 2015), su obra más consistente y completa sobre los fundamentos cognitivos de la educación es el primer tomo de los tres que compone la serie de *La pedagogía de la escuela activa* (Cardozo, 1938). Esta tiene especial importancia no solo por la precisión de su contenido, sino porque su autor lo escribió pensando que debía constituir el basamento para toda la arquitectura pedagógica del modelo de escuela que propugnaba, ofreciendo los principios psicológicos que habrían de sustentarla en su accionar. Guardando las distancias con los contenidos y las propensiones teóricas que identifican a los textos modernos, puede valorarse a este libro como un auténtico tratado de

psicología educacional (García, 2006). Cardozo introdujo y difundió las ideas de numerosos autores importantes en la literatura internacional de la época, algunos de ellos educadores como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) (Cardozo, 1905), otros a mitad de camino entre la pedagogía y la psicología como John Dewey (1859-1952) (Cardozo, 1923) y Adolphe Ferrière (1879-1960) (Cardozo, 1932), y aun los que resultaron figuras emblemáticas a finales del siglo XIX y comienzos del XX, como William James (1842-1910) (Cardozo, 1925, 1928, ver García, 2016c) y Sigmund Freud (1856-1939) (Cardozo, 1927, 1928, ver García, 2003). Cardozo llevó a cabo los primeros ensayos para una adaptación local del *test* Stanford-Binet, la prueba psicológica de mayor importancia en su momento en América Latina (Sánchez Sosa & Valderrama, 2001), y publicó una adaptación paraguaya (Cardozo, 1938) donde modificó algunos de los reactivos originales para ajustarlos a la realidad nacional (García, 2016a). Al mismo tiempo, el trabajo de Cardozo puede vislumbrarse como equivalente a otros esfuerzos similares que se llevaban a cabo en muchas naciones de la región a inicios del siglo XX (Arias, 2014; Salas & Inzunza, 2013), y cuyos propósitos eran situar la investigación psicológica al servicio de los intereses educativos. En el caso de países como Brasil, tales proyectos guardaban conexiones directas con la escuela activa (Antunes, 2005).

Las facetas psicológicas en el trabajo de Cardozo abarcan una amplia e interesante variedad de temas y dimensiones, tanto en el aspecto de la divulgación de conocimientos como en el logro de aportes originales y oportunos, demostrando el lugar central que otorgó al pensamiento psicológico. Junto a su labor como catedrático y administrador educacional, desarrolló numerosas iniciativas institucionales para la mejora de la enseñanza y la preparación técnica de los maestros. Una de ellas fue la creación de una Biblioteca Pedagógica y una Biblioteca Circulante, ambas

dotadas de una abundante provisión de libros y que, en el caso de esta última, recorrían distintos puntos de la geografía nacional, permitiendo la consulta directa por profesores y directores de un lote de obras de referencia de las que carecían las empobrecidas escuelas nacionales. Esta fue una tarea fundamental para la promoción de un aprendizaje cualitativamente superior que tuviera su fundamento en los textos más relevantes de la pedagogía y la psicología, así como una difusión del pensamiento moderno. La consideración cuidadosa de los índices y los contenidos de los libros que integraban la Biblioteca Pedagógica hace posible acceder a un criterio objetivo que, junto a la imprescindible lectura de las obras de Cardozo, habilita una mejor comprensión de las influencias que recibió desde el campo de la psicología.

Para ampliar y extender nuestra comprensión sobre las interrelaciones entre la obra de Cardozo y la psicología, este artículo se propone como objetivo general: a) Analizar la composición general de la Biblioteca Pedagógica a través de los volúmenes incluidos en su listado, particularmente su sección de Psicología, como un medio para informar sobre el nexo entre la obra de Cardozo y el pensamiento psicológico. En cuanto a los objetivos específicos se buscará: a) Identificar los autores y textos que integraban la Biblioteca Pedagógica y la repercusión que alcanzaron en la configuración de la psicología de Cardozo en particular y b) Considerar los enfoques teóricos de los autores integrados a la Biblioteca Pedagógica y su relación con la vertiente psicológica del trabajo de Cardozo. En lo que respecta a la metodología, el artículo responde a un diseño de tipo documental para el estudio de fuentes publicadas y descansa sobre el análisis de éstas, prestando particular atención al contexto intelectual y científico en que surgen las ideas. En las secciones que siguen, se revisarán las principales obras psicológicas contenidas en esta singular colección de libros, la

conexión con manifestaciones del pensamiento de Cardozo difundidas en otros lugares, así como su relevancia para la comprensión psicológica de los niños, principal objetivo que cruza todo el pensamiento del autor.

Contexto de origen para la Biblioteca Pedagógica

A comienzos de 1921, mientras Cardozo aún se hallaba practicando el magisterio en escuelas de Villarrica, la ciudad donde había nacido cuarenta y cinco años antes, recibió una oferta para hacerse cargo de la Dirección General de Escuelas. En ese momento era presidente de la república el político liberal Manuel Gondra (1871-1927), quien además de sus labores de estadista fue conocido en la intelectualidad nacional de comienzos del siglo XX por su talento como ensayista y el gran valor de sus escritos (Gondra, 1942). Formó parte de ese grupo muy selecto de escritores que en América Latina llegaron a ejercer la primera magistratura en sus respectivos países (Henríquez Ureña, 1989). Su persona fue objeto de una gran admiración por parte de Cardozo. La carrera presidencial de Gondra, sin embargo, fue muy breve y accidentada. Cuando aquel mismo año tuvo que abandonar la jefatura del gobierno en medio de una de las incontables turbulencias que agitaron la política paraguaya en la preguerra del Chaco, Cardozo, pese a su aprecio personal y aun habiendo considerado originalmente su dimisión del cargo en protesta por los hechos acontecidos que frustraban la gestión administrativa de Gondra, finalmente, continuó al frente de su dirección, a pedido de aquél inclusive (Cardozo, 1991). Esta decisión fue afortunada pues gracias a ella se inició un periodo muy fructífero en que las iniciativas institucionales de Cardozo fueron importantes y diversas, no solo para el impulso a la enseñanza y la reforma escolar, sino en el gerenciamiento de una serie de emprendimientos que fomentaron la educación nacional en otros aspectos.

En su autobiografía, Cardozo (1991) menciona como hechos destacados de su carrera la publicación de la *Revista de Instrucción Primaria*, un foro educacional cuya fundación se había dado ya en la primera década del siglo XX, así como el establecimiento de otra análoga, que siempre estuvo bajo su dirección y se llamó *La Nueva Enseñanza*. Por entonces, dicha revista era el órgano oficial del Consejo Nacional de Educación y tuvo la ventaja de condensar en sus páginas lo más característico del pensamiento educativo de Cardozo y colaboradores. La importancia de *La Nueva Enseñanza* para la temprana evolución de la psicología nacional, en su vertiente más emparentada con la educación, ha sido puntualizada con anterioridad (García, 2006).

Entre sus múltiples iniciativas, Cardozo adquirió varios libros para conformar la base de una Biblioteca Pedagógica, que pertenecía al Consejo Nacional de Educación, del cual en su carácter de Director General de Escuelas era automáticamente presidente. En sus memorias (Cardozo, 1991), menciona lo vergonzoso que le parecía que la institución no estuviera dotada de una biblioteca de obras básicas para utilizarse como material de consulta por los docentes del país. Esta colección disponía de ochocientos sesenta y tres volúmenes. De manera anexa, también instituyó una Biblioteca Circulante, a la que habría de calificar de *microscópica* (Cardozo, 1991). Los libros que integraban esta segunda serie los consideró selectos, profesionales, necesarios e instructivos. Los volúmenes eran remitidos por correo a las escuelas de los rincones más apartados del país para que permanecieran en ellas por un cierto tiempo, y que las maestras y directoras tuvieran pleno acceso a sus contenidos. Luego eran devueltos de la misma manera. Entendía Cardozo que los libros no eran fáciles de conseguir en el Paraguay de esa época, y que una de las obligaciones del Estado era proveer tales recursos para que los maestros tuvieran la posibilidad de continuar su formación profesional una

vez concluidos los estudios formales. Además, publicó un catálogo completo de la Biblioteca Pedagógica en las páginas de *La Nueva Enseñanza* (Anónimo, 1928).

Tanto las bibliotecas como la revista dependían críticamente de la asignación de un pequeño presupuesto, que sin embargo se veía permanentemente amenazado por los amagues de los congresistas pertenecientes al Partido Colorado, entonces en la oposición legislativa y tradicional adversario del Partido Liberal en el que militaba Cardozo, que en medio de frecuentes diatribas buscaban suprimirlo. Finalmente lo consiguieron y tanto las bibliotecas como la revista quedaron privadas de sus recursos básicos. La extinción fue irremediable. Todo esto ocurría pocos meses antes que Cardozo dejara la Dirección General de Escuelas, en lo que parecía un oscuro anticipo para su retiro definitivo de la función pública. Esta es una de las muchas ocasiones en la historia paraguaya en que las iniciativas de individuos con talento y potencial quedan trunacas debido a la ceguera política de unos pocos. En este artículo no se pretende evaluar cuál fue el impacto o la contribución lograda por estas bibliotecas entre los docentes paraguayos de la época. El propósito es diferente y apunta a un repaso de los contenidos de los libros, las inclinaciones teóricas que pueden inferirse de los autores escogidos y las conexiones con el pensamiento psicológico de Cardozo, que para su articulación se fundamentó en varios de estos tratados. No se trata, tampoco, de descubrir si la psicología tuvo un espacio importante en el pensamiento del autor, pues este es un aserto que se halla suficientemente demostrado en publicaciones previas. Lo que aún resta por esclarecer, en todo caso, son los detalles específicos que tomó esa influencia, para lo cual este estudio podría ser de utilidad. En el anexo se ofrece el catálogo organizado por Cardozo sobre los libros de la biblioteca tal como fuera publicado en *La Nueva Enseñanza*.

La Biblioteca Pedagógica y la Psicología

La sección de Psicología en la Biblioteca Pedagógica estaba compuesta de treinta y cuatro volúmenes, en cuya enumeración Cardozo no se ciñó a una secuencia alfabética estricta. Es difícil reconocer un patrón definido en el ordenamiento final de los títulos, pues no se siguió una sucesión lineal de los escritores, ni una afinidad de los temas o los enfoques, ni otros criterios discernibles. Existen obras pertenecientes a un mismo autor que aparecen ubicadas en lugares diferentes. Tampoco se vislumbran explicaciones de por qué Cardozo escogió estos libros en particular y no otros. Podría pensarse en la alternativa más fácil que, ante la escasez de buenas obras de psicología en el Paraguay de la época, su organizador haya acudido a aquellos que se hallaban a su mejor alcance. Aunque también no puede menoscabarse la posibilidad que, en esencia, la elección de las obras denote una preferencia deliberada de su organizador, basado en simpatías teóricas. Esto haría suponer que, hipotéticamente, algunas de ellas que se hallaban disponibles hayan sido descartadas por no ajustarse a las inclinaciones selectivas de Cardozo o puede conjeturarse, y esto es lo más probable, que la elección final haya sido una combinación azarosa de todos los factores mencionados. Hechas estas convenientes salvedades, se puede proceder a un recuento ordenado de los mismos.

El primer libro nombrado era *La personnalité humaine, son analyse* de François Achille-Delmas y Marcel Boll, publicado originalmente en 1922 en París. Esta es considerada por el psicoanalista Jacques Lacan (1901-1981) como una obra digna de elogio por su claridad expositiva (Lacan, 1976). La segunda publicación listada era *La psicología y el maestro*, del psicólogo germano Hugo Münsterberg (1863-1916) (Münsterberg, 1909), corrientemente considerado uno de los

introdutores de la psicología aplicada en los Estados Unidos hacia finales del siglo XIX. En esa época, trabajaba en la Universidad de Harvard (Hergerhahn & Henley, 2013), adonde fue conducido por William James. El libro se presentaba como una fuente de información para el maestro y prometía brindar todo lo que de la psicología pudiera disponerse en aquel momento. Su contenido abarcaba tres secciones: a) una parte ética (los objetivos del maestro), b) una psicológica (la mente del alumno) y c) una educacional (el trabajo de la escuela). El tercer volumen comprendido en la lista pertenece a Gustave Le Bon (1841-1931), quien puede conceptuarse como uno de los más influyentes psicólogos sociales de comienzos del siglo XX. El libro que se incluye de este famoso autor francés es un verdadero clásico: *La psicología de las multitudes* (Le Bon, 1895). Allí quedaron sentadas las bases para el estudio sistemático de los grupos colectivos. Le sigue, en cuarto lugar, la obra del filósofo vitalista francés Jean-Marie Guyau (1854-1888) titulada *La educación y la herencia* (Guyau, 1890) y en quinto, el libro del médico galo Paul Godin (1860-1935), *El crecimiento durante la edad escolar* (Godin, 1920). Este último era un doctor del ejército de su país que se había interesado en la antropología física desde época muy temprana en su carrera (Tanner, 1981). Llegó a ser muy conocido sobre todo por acuñar el término *auxología*, que se refiere al estudio del crecimiento de los niños mediante el método de seguir al mismo grupo de sujetos durante sucesivos periodos de seis meses, realizando un gran número de mediciones diferentes (Spencer, 1997), es decir, a través de una investigación longitudinal. El sexto libro mencionado en la lista es el de M. Marting, *Psicología intuitiva*.

La séptima obra comprendida en el listado que ofrece Cardozo es de Sigmund Freud, *Psicología de las masas y análisis del yo* (Freud, 1921/1981), que configuró la aproximación más cercana

del psiquiatra vienes al ámbito de la psicología social o colectiva. Freud opinaba que, en sus aspectos más relevantes, la descripción de Le Bon respecto a los fenómenos de la mente del grupo resultaba muy similar a lo que el psicoanálisis aseveraba con respecto al funcionamiento psíquico de los neuróticos, los niños y la humanidad primitiva (Quinodoz, 2005). De allí las diáfanas influencias que jugó sobre el padre del psicoanálisis, y que más tarde se extendieron también a otros cultores importantes de esa escuela. Seguía como octava pieza la de J. Delvaille, *La vie sociale et l'éducation* y como novena la del psicólogo y filósofo francés Marcel Foucault (1865-1947), *La psychophysique* (Foucault, 1901). Profesor de la Universidad de Montpellier, Foucault brindaba una completa exposición sobre los principios básicos de la orientación iniciada por el fisiólogo alemán Gustav Theodor Fechner (1801-1887), quien aspiró a establecer la psicofísica como una ciencia exacta, al enunciar las relaciones matemáticas entre los fenómenos naturales y los físicos. Su importancia fue tal que algunos lo han considerado el verdadero fundador de la psicología científica (Dupéron, 2000). El décimo volumen corresponde a F. Eyluat, *Manual de Psicología*, al que a su vez le sigue el *Estudio del niño*, de Albert Reynolds Taylor (1846-1929) (Taylor, 1899). En este último libro se presentaba un recuento de las etapas simbólicas y convencionales de la mente y los procesos por medio de los cuales el niño alcanza lo que se denomina el *estadio simbólico*. Como décimo segundo volumen se listaba el libro del filósofo y teórico de la educación Jules-Gabriel Compayré (1843-1913), *Psicología aplicada a la educación* (Compayré, 1893) donde, entre variadas observaciones y conceptos complejos, su autor sostenía que la pedagogía es simplemente psicología aplicada.

El libro del psicólogo Edwin Asbury Kirkpatrick (1862-1937), *Los fundamentos del estudio del niño* (Kirkpatrick, 1903), figura en el décimo tercer

lugar de la enumeración. El contenido de este libro se enfoca sobre tópicos tan variados como el de los problemas para el estudio de los infantes, crecimiento y maduración física, actividades motoras, instintos, evolución temprana de la infancia, desarrollo de los instintos individualistas, instintos parentales y sociales, entre otros. Seguía en el orden la obra de José D. Calderaro: *La crisis de infancia*, sucedida a su vez por la de John Dewey, situada en el décimo quinto lugar y titulada *Psicología del pensamiento*. Esta es la traducción castellana del original *How we think* (Dewey, 1910). Por entonces, su autor oficiaba como profesor en Columbia University. En este libro, Dewey apela al concepto del pensamiento en el sentido más amplio posible, abrazando la noción popular de los acontecimientos mentales como algo que *simplemente ocurre en nuestras cabezas*, por lo que se toma su tiempo para analizar las diversas connotaciones semánticas. Dewey pensaba que las aptitudes mentales y hábitos de esa forma particular de pensamiento que denominamos *científico* son las mismas que surgen en los años de la infancia, identificadas por factores como la curiosidad ardorosa, imaginación fértil y amor por la investigación experimental. Tras incluir el estudio del psicólogo experimental alemán Oswald Külpe (1862-1915) sobre Immanuel Kant (Külpe, 1921) y los dos volúmenes que integran el *Diccionario de Psicología* de F. Rodríguez, se agregaba la obra del filósofo italiano Eugenio Rignano (1870-1930), *La psicología del razonamiento* (Rignano, 1923), que es la décimo novena obra comprendida en la lista. Rignano afirmaba que la intención elemental de su libro era resolver problemas complejos planteados por la psicología, traduciendo conceptualmente a sus expresiones más básicas. Dentro de ellas, se encontraba el razonamiento, aspecto que el autor había enfocado tanto en sus vertientes psicológicas como filosóficas, y sin desconectarlo de otros problemas asociados como las tendencias afectivas, la atención, los tipos lógicos de mente y las patologías de la razón.

En el vigésimo lugar de la lista vuelve a aparecer una obra de Le Bon, esta vez su *Psychologie de l'éducation* (Le Bon, 1908), donde este profundizaba, merced a una persuasiva argumentación, sobre los fracasos del sistema educacional francés y ofrecía una discusión de sus posibles soluciones. El vigésimo primer lugar se encuentra ocupado por la obra de Auguste Lemaître, *La vida mental del adolescente y sus anomalías* (Lemaître, 1910), un volumen donde se encaran temas como el pensamiento en los adolescentes, el lenguaje interior, las paramnesias, la disociación mental, las alucinaciones complejas, las personalidades múltiples y otros tópicos. Una más de las clásicas obras de Freud, *La Histeria* (Freud, 1895/1981), se enumera como la vigésimo segunda obra en esta colección y en el lugar siguiente se encuentra la *Psicología Fisiológica* del psicólogo y filósofo alemán Theodor Ziehen (1862-1950), que se identificaba con una psicología basada fuertemente en la adopción del método natural como su estrategia principal de investigación. Ziehen (1892) adhirió a una visión identificada con el enfoque de Wundt, que se expresaba en la vigencia de funciones auxiliares como la apercepción para la explicación de algunos procesos psicológicos. Le corresponde el ordenamiento siguiente al filósofo francés de orientación positivista Abel Rey (1873-1940), de quien se incorpora su conocida *Psicología* (Rey, 1911), una obra enmarcada en asuntos relacionados con la conciencia, sus funciones generales, la representación de los hechos, la inteligencia, los fenómenos de la actividad tales como la motricidad y, finalmente, la estética. También aparece en ese listado en vigésimo quinto lugar la obra de Édouard Toulouse (1865-1947), Nicolas Vaschide (1873-1907) y Henri Piéron (1881-1964) titulada *Psicología Experimental* (Toulouse, Vaschide & Piéron, 1904), escrita por algunos de los líderes de la tradición experimental francesa en aquel momento y en vigésimo sexto la obra del

psiquiatra y neurólogo alemán Robert Gaupp (1870-1953), *Psicología del niño* (Gaupp, 1912).

Continuando la recapitulación de obras listadas por Cardozo, encontramos un texto del filósofo francés Alfred Fouillée (1832-1912), conocido representante del positivismo espiritualista de finales del siglo XIX. Este es el vigésimo séptimo libro registrado y se titula *Temperamento y carácter en los individuos, los sexos y las razas* (Fouillée, 1921). En ella se repasan la naturaleza del temperamento físico y moral, así como la esencia del carácter y la inteligencia y la relación de estas con ambos sexos. Se analiza en qué consisten las razas humanas, el porvenir de la raza blanca y la acción de las particularidades étnicas con referencia a los caracteres individuales. En el inventario de Cardozo también se encontraban algunos volúmenes que representaban no a la ciencia de la psicología concebida en sentido estricto, sino a tendencias más asociadas con el misticismo, el espiritualismo, la magia mental aplicada, el magnetismo y el pensamiento positivo. A esta clase de obras pertenece *La magia mental*, del abogado, publicista y escritor estadounidense William Walker Atkinson (1862-1932) (Atkinson, 1920). Él fue uno de los propulsores del movimiento conocido como *nuevo pensamiento* que tuvo su apogeo en la parte final del siglo XIX y comienzos del XX. Su principal enseñanza era que, concentrándose en los propios pensamientos, resulta posible efectuar cambios en el mundo físico de acuerdo con las afirmaciones y visualizaciones que opera el mismo individuo. Esta forma de reflexión y las doctrinas asociadas con su explicación han sido consideradas, sin miramientos, como *pseudociencias* (Pignotti & Thyer, 2015). Constituye un interesante contraste con la obra que le sigue en el orden, en el vigésimo noveno puesto, la *Introducción a la Psicología Pedagógica* del filósofo español Johán Vicente Viqueira (1886-1924), publicada en 1919. Viqueira fue uno de los principales exponentes de la modernización

y renovación en la educación española que tuvo lugar hacia finales del siglo XIX. En su libro condensó los conceptos básicos sobre los procesos psicológicos que entran en acción desde los primeros años de la infancia (Carpintero, 2011). El interés de Viqueira hacia la psicología infantil surge por la constatación de los problemas generales que afectan a la educación y no por su atractivo intrínseco o la necesidad de afianzar su estudio teórico (Tena-Dávila & Blanco, 2005), algo que podría decirse también, guardando las distancias correspondientes, de Ramón I. Cardozo.

También integraba el recuento la obra del psicólogo suizo-austriaco Theodor Erismann (1883-1961), autor de una *Psicología Aplicada* que es recordada, entre otras cosas, por ser una de las primeras en incluir a la psicología del testimonio en su tabla de contenido (Manzanero, 2010) y en profundizar el estudio de ciertos aspectos de la cognición (Velmans, 2009). Otra publicación del norteamericano Atkinson, *El trabajo mental*, resulta enumerada en el trigésimo primer lugar y la *Introducción a la Psicología* del filósofo alemán Ernst von Aster (1880-1948), ocupa el trigésimo segundo puesto. Completan la colección otras dos piezas bibliográficas: *El carácter* del filósofo y psicólogo francés Paulin Malapert (1862-1937) (Malapert, 1906) y una tercera producción de Atkinson, titulada *Confía en ti*. De esta manera, el autor estadounidense se convierte en el que mayor cantidad de obras incorporó a la lista, cerrándola con este libro en el trigésimo cuarto lugar. Con relación al trabajo de Malapert (1906), se trata de una obra que revisa los diversos elementos concernientes al carácter, el temperamento físico, las relaciones entre el temperamento y el carácter, así como las leyes que lo rigen, la composición de sus elementos y la formación del mismo, entre otros aspectos de mayor especificidad. Muchos de estos constructos psicológicos tuvieron claras resonancias en la obra de Cardozo y se

encuentran mencionadas en varios de sus libros y artículos posteriores. La Biblioteca Circulante refleja así, no solo una presencia intelectual real y discernible, sino también el camino por medio del cual esta influencia habría de cobrar una forma muy dinámica, expandiendo sus efectos sobre su psicología.

La Biblioteca Pedagógica y la psicología de Cardozo

Aunque por formación, convencimiento y elección fue esencialmente un pedagogo, la psicología tiene un carácter muy dominante en la producción global de los libros y artículos que produjo Ramón I. Cardozo. Pero no solo en su labor como escritor, teórico o divulgador, sino igualmente en su planificación educativa y actividades prácticas. Es decir, cuando se hallaba frente al aula con los niños, su aproximación no fue simplemente la del maestro convencional de su tiempo, empeñado en la transmisión de un conocimiento enciclopédico y la asimilación exacta por parte de sus estudiantes. Tomó distancia de cualquier presupuesto que pudiera vincularse con tal clase de suposiciones y reemplazó esa clase de pensamiento por una visión y una actitud cotidiana en el aula que consideraba al infante en su realidad única, singular e irremplazable. Para sostener su aproximación, el conocimiento de los procesos cognitivos y emocionales de los niños resultaba indispensable. Los pequeños no eran proyecciones del individuo adulto en un estadio anterior o no desarrollado. Era necesario percibirlos como seres humanos a los que cabía comprender en el contexto de su propia realidad en cuanto niños. Por eso, repitió muchas veces (Cardozo, 1938) que el niño no es un adulto en pequeño. Ese pensamiento con base en los postulados filosóficos y educacionales de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), hacia quien Cardozo expresó su deuda intelectual y admiración en no pocas ocasiones, representaba no solamente un

posicionamiento valorativo o discursivo. Era el fundamento auténtico para una actitud de alto sentido práctico. No podemos evaluar aquí los alcances y limitaciones de la pedagogía activa de Cardozo con la profundidad debida. Pero cabe reconocer que, en la significación global que le cupo a la psicología en su trabajo educativo, fue la utilidad real, sumada a su potencial y sentido práctico, lo que primero incidió para otorgarle un rol tan sobresaliente.

La elección de los libros que conforman la Biblioteca Pedagógica corresponde a una época en el desarrollo intelectual de Cardozo donde las opciones por los principios rectores de la escuela activa se hallaban firmemente establecidas, pero su pensamiento aún se encontraba abierto e incorporando nuevas y destacables influencias. Desde luego, el cruce por diversas etapas es una de las características típicas y definitorias en el pensamiento de cualquier individuo creativo. Como se afirmó en ocasiones anteriores (García, 2006; 2011), el primer volumen de *La Pedagogía de la Escuela Activa* (Cardozo, 1938) es, desde el punto de vista de la ciencia psicológica, la obra más importante del autor. Por lo tanto, constituye un referente ineludible al momento de evaluar las tendencias filosóficas y científicas que ejercieron un papel resaltante sobre su obra. Teniendo en cuenta los volúmenes de la biblioteca puede verificarse que algunos de ellos, por sus contenidos y orientaciones, representan tendencias que se identifican con facilidad en los escritos de la misma época y, en particular, en la obra mayor de 1938. Por una parte, trabajos como el de Guyau (1890) y Ziehen (1892), que apuntan al tratamiento de aspectos relacionados con los factores hereditarios de la conducta humana, hallaron lugar en la obra de Cardozo (1938), quien los enfocó en combinación con el proceso de la evolución, lo mismo que aquellos relacionados con variables del ámbito psicológico como el temperamento y el carácter. De lo anterior, Fouillée (1921)

y Malapert (1906) son buenos ejemplos. Ellos analizaron las tendencias biológicas que determinan los comportamientos característicos del individuo. De hecho, Cardozo no fue un investigador que se destacara por su originalidad en el tema de la personalidad, habiendo reproducido en algunos de sus libros (Cardozo, 1926; 1938) la clasificación del pedagogo suizo Adolphe Ferrière, de gran influencia en su pensamiento. Esto ha llevado a considerar ese detalle de su trabajo como un criterio válido para incluirlo entre los primeros en discutir una categorización firme sobre los tipos de personalidad en Paraguay (García, 2008; 2016b). En un contexto similar se inscriben también los demás textos de la lista enfocados hacia el estudio de la personalidad, como el de François Achille-Delmas y Marcel Boll.

Pero en este listado de libros escogidos por Cardozo también se hallan contenidos, como no podía ser de otro modo, varios que fortalecen el estudio psicológico del niño, una de las preocupaciones centrales que cruza la obra del autor en todas sus épocas. Debe recordarse que, no solo para Cardozo, sino para todos los exponentes de la escuela activa, los infantes representan el foco central de interés en la pedagogía. Es así como aparecen en este recuento las obras de Godin (1920) sobre el crecimiento, las de Gaupp (1912), Kirkpatrick (1903), Taylor (1899) o la de José D. Calderaro sobre el desarrollo de los niños. En el capítulo XIV de su obra de 1938, Cardozo se refiere a los niños normales y anormales, además, establece comparaciones entre ellos, tema que se halla incorporado también en la obra de Lemaitre (1910). De los niños se estudiaron no solamente su personalidad y emociones, sino aspectos fundamentales de la cognición, y, particularmente el pensamiento. Dentro de esta gama temática se recogen obras fundamentales como las del estadounidense Dewey (1910) sobre el pensamiento y del italiano Rignano (1923) sobre el

razonamiento. Por supuesto, no están ausentes algunos tratados que se ubican en el empalme formado entre la pedagogía y la psicología, de los que son buenos ejemplos Compayré (1893), Le Bon (1908) y Münsterberg (1909), así como los de J. Delvaille y Johán Vicente Viqueira. Otros aspectos son igualmente confirmatorios de tendencias divergentes, como la inclusión de una obra de psicología experimental (Toulouse *et al.*, 1904), que responde a una perspectiva relativamente afín al enfoque wundtiano, del que Cardozo alguna vez se mostró muy crítico por no considerarlo útil para el estudio del niño, o un par de obras de Sigmund Freud (Freud, 1895/1981, 1921/1981), autor sobre el que Cardozo escribiera la primera de las obras de popularización en Paraguay (Cardozo, 1927, García, 2003). De los otros libros componentes de la colección, puede presumirse una influencia menos directa.

La publicación de *La Pedagogía de la Escuela Activa* (Cardozo, 1938) sobreviniera una década más tarde respecto a la organización del catálogo correspondiente a la Biblioteca Pedagógica. Encontraba a su autor en un contexto vital y profesional muy distinto al que le tocó solo diez años antes: alejado de la actividad pública y con sus cátedras en las instituciones estatales ya no disponibles, tras su renuncia unos años antes. Recluido en una casa campestre que adquirió en las cercanías de Asunción, con infrecuentes salidas sociales, una salud en progresivo deterioro y concentrado en la redacción de los que serían sus últimos libros (Cardozo, 1991). Considerando que la evolución intelectual del autor y su aprendizaje de la psicología continuaron incrementándose en el intervalo transcurrido entre ambos eventos, podría resultar una aproximación conveniente el análisis comparativo del listado bibliográfico establecido en 1938 y la estimación de los posibles cambios o uniformidades. La bibliografía del primer volumen de *La Pedagogía de*

la *Escuela Activa* (Cardozo, 1938) se compone de cuarenta y dos libros. Entre ellos, solo dos figuran al mismo tiempo como parte de la Biblioteca Pedagógica: la *Psicología de la educación*, de Le Bon (1908) -con el título francés indicado en el libro, como *Psychologie de l'éducation*- y *La Educación y la Herencia* de Guyau (1890). En la obra de 1938 aparecen obras de autores que no habían sido recogidos en la colección previa de la biblioteca, muchos de los cuales también representan escritores de gran predicamento en la psicología y aún en el campo filosófico. Así se encuentran los nombres de Alfredo M. Aguayo, Ruiz Amado, Harold H. Anderson, Henri Bergson, Gerard Boon, Cyril Bruyn Andrews, Édouard Claparède, Margarita Comas, Adolphe Ferrière, F. Ginés de los Ríos, Ernst Haeckel, Georg Kerschensteiner, Valentín Letelier, Víctor Mercante, María Montessori, Sabas Olaizola, José Ortega y Gasset, Angelo Patri, Jules Payot, Johann Heinrich Pestalozzi, Wilhelm Preyer, Jean-Jacques Rousseau, Rodolfo Senet, Giuseppe Sergi, Herbert Spencer, Rodolfo Tomás y Samper, Guillaume Vermeylen y Wilhelm Wundt, o de investigadores mencionados en el inventario original pero con obras diferentes, como Gabriel Compayré, John Dewey y Sigmund Freud. Asimismo, varios de los autores originalmente incluidos en la biblioteca no volverán a ser recogidos diez años después. El crecimiento de las orientaciones psicológicas de Cardozo no solo se había producido en una forma objetivamente constatable, sino que demostraba el cambio cualitativo operado en su pensamiento.

Conclusión

En los comienzos del siglo XX, las dos vías más pertinentes para lograr un acercamiento a la naciente ciencia de la psicología en un país de limitada tradición científica y que había

atravesado por episodios bélicos y políticos turbulentos en su pasado inmediato, parecían esencialmente dos: a) el de la educación, que resultaba indispensable para reconstruir la nación severamente amputada en su riqueza material y humana a causa de los embates de la historia reciente, y b) el de la patología mental y las anomalías del comportamiento, que era un conocimiento esencial para la comprensión y tratamiento de los estados mórbidos. Este campo con frecuencia era denominado de la *higiene mental*. En Paraguay, la segunda tuvo una significación más bien reducida en comparación con los desarrollos que se produjeron en los países vecinos. Pero las relaciones entre la educación y la psicología, por el contrario, tuvieron una incidencia preponderante. Los maestros comprendieron muy pronto los amplios servicios que podían prestarles los estudios psicológicos en su empeño de mejorar la educación de los niños y los jóvenes, y con ello, indirectamente, sacar al país de la postración en que se hallaba. Estos educadores realizaron sus aportes de maneras diferentes, no todos con igual continuidad o profundidad, o con idéntica permanencia en el tiempo, ni con la misma agudeza de visión. Pero todos parecían animados de lo que era percibido como un deber patriótico irrenunciable. Por ello, la educación y la psicología en este país están inextricablemente ligadas en sus orígenes, no las anima exclusivamente un interés teórico.

Cardozo fue uno de los autores que obtuvo mayor influencia a largo plazo y legó una obra fecunda y productiva. No es ya el momento de preguntarse si tuvo intereses en la psicología o de cuál fue la real extensión de estos, pues este punto ha sido clarificado con suficiencia en investigaciones anteriores (García, 2006, 2011). Pero aún queda bastante por descubrir en ese fino hilo que forma el entramado de las

influencias conceptuales, de las fuentes y los pensadores de los que se absorbe lo esencial de los conocimientos utilizados después en lo cotidiano de la tarea docente, y la posible originalidad, grande o reducida, que pueda valorarse como una contribución por parte de los receptores locales de las teorías. Algo que se recibe de fuera se asimila pasivamente o se transforma, y allí se originan cuanto denominamos los aportes personales, las modificaciones creativas, las adaptaciones y modelaciones del conocimiento. Este es un nivel más difícil y complejo de juzgar y evaluar, pues los criterios para medir la creatividad de las teorías psicológicas, especialmente cuando se opera desde el plano de la historia, multiplica sus dificultades al investigador y rehúye con porfía muchas veces, la aplicación de criterios medianamente objetivos y públicamente compartidos (García, 2016d).

En este sentido, la discusión centrada en las obras de la Biblioteca Pedagógica y lo que esta pueda reflejar como influencias reales y discernibles sobre el pensamiento de Cardozo ofrece una oportunidad óptima para seguir analizando las condiciones en que esa iniciativa pudo fructificar

en Paraguay durante las primeras décadas del siglo XX, lo que tuvo de renovador y cuánto haya podido significar la inclusión de la psicología en la articulación de la escuela activa como orientación teórica y programa educacional. Nos permite reconocer en Cardozo, al mismo tiempo, la formación de un pensamiento en continua evolución, atento a los cambios que imponían las nuevas corrientes teóricas que surgían en el mundo, y abierto a una forma de asimilación conceptual no indiscriminada, sino selectiva. La actitud básica no fue la incorporación de todas las aproximaciones vigentes en la psicología educacional de su tiempo con igual prioridad, sino la adopción de posicionamientos comprometidos a favor de ciertas líneas en particular. Es el contrapunto que se forma entre la lectura y el aprendizaje de los conceptos científicos. Al mismo tiempo, constituye un indicador de la capacidad que poseen algunos individuos para modelar institucionalmente las disciplinas profesionales merced a la selección, la promoción y el direccionamiento de la información y el discernimiento colectivo hacia sistemas de pensamiento, interpretaciones y aplicaciones específicas, surgidos en contextos sociales precisos y diferenciados.

Referencias

- Álvarez, C. J. (1989). *El pensamiento y la acción pedagógica de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción: Universidad Católica, Biblioteca de Estudios Paraguayos.
- Anónimo (1928). Catálogo de la Biblioteca Pedagógica del Consejo N. de Educación, 1928. *La Nueva Enseñanza*, 2(3), 274-276; 2 (4), 353-367.
- Antunes, M. A. (2005). *A Psicologia no Brasil. Leitura histórica sobre sua constituição*. Sao Paulo: Unimarco - Educ.
- Arias, W. L. (2014). Nexos históricos entre la psicología y la pedagogía latinoamericana en la experimentación. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 215-233.
- Atkinson, W. W. (1920). *La magia mental*. Barcelona: Feliu y Susanna Editores.
- Cardozo, R. I. (1905). *Pestalozzi i la pedagogía contemporánea*. Villa Rica: Imprenta El Guairá.
- Cardozo, R. I. (1923). Un libro de Dewey. *Anales del Gimnasio Paraguayo*, 5(3), 226-233.
- Cardozo, R. I. (1925). *Nueva orientación de la enseñanza primaria. Lectura para los maestros*. Asunción: La Colmena.
- Cardozo, R. I. (1926). *Pedagogía, Tomo I*. Asunción: Edición del autor.
- Cardozo, R. I. (1927). El psicoanálisis y la educación, o sea, el freudismo como método auxiliar de educación. *La Nueva Enseñanza*, 1(2), 97-105.
- Cardozo, R. I. (1928). *Por la educación común*. Asunción: Imprenta Nacional.
- Cardozo, R. I. (1932). *Las ideas filosóficas y religiosas del Dr. Adolfo Ferrière*. Asunción: Imprenta Cándido Zamphirópolis.
- Cardozo, R. I. (1938). *La pedagogía de la escuela activa*. Tomo I: *Psicología de la escuela activa o fundamentos psico-pedagógicos*. Asunción: Edición del autor.
- Cardozo, R. I. (1991). *Mi vida de ciudadano y maestro*. Asunción: El Lector.
- Carpintero, H. (2011). La Psicología Educativa en España. Unas notas históricas sobre sus primeros pasos. *Psicología Educativa*, 17(1), 13-25.

- Compayré, G. (1893). *Psychology applied to education*. Boston: D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D. C. Heath & Co.
- Dupéron, I. (2000). *G. T. Fechner. Le parallélisme psychophysique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1901). *La Psychophysique*. París: Félix Alcan.
- Fouillée, A. (1921). *Tempérament et caractère selon les individus, les sexes et les races*. Paris: Félix Alcan.
- Freud, S. (1895/1981). Estudios sobre la histeria. En S. Freud (Ed.), *Obras completas*, Volumen I (pp. 39-168). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1921/1981). Psicología de las masas y análisis del yo. En S. Freud (Ed.), *Obras completas*, Volumen III (pp. 2563-2610). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, J. E. (2003). Ramón Indalecio Cardozo y la difusión inicial de las ideas de Sigmund Freud en el Paraguay. *Teoría e Investigación en Psicología*, 11(2), 273-318.
- García, J. E. (2006). Relaciones históricas entre la psicología y la educación en Paraguay. *Psicologia da Educação*, 22, 95-137.
- García, J. E. (2008). Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la psicología en el Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(1), 171-180.
- García, J. E. (2011). Ramón Indalecio Cardozo: Entre la Psicología, la Pedagogía y la praxis social. En D. Sarah (Coord.), *Paraguay: Ideas, Representaciones e Imaginarios* (pp. 17-52). Asunción: Secretaría Nacional de Cultura.
- García, J. E. (2015). Bibliografía de un educador y pionero de la psicología paraguaya: Ramón Indalecio Cardozo. *Revista de Psicología (Arequipa, Universidad Católica San Pablo)*, 5(1), 87-118.
- García, J. E. (2016a). La introducción de la escala de inteligencia de Stanford-Binet en el Paraguay. *Interacciones*, 2(1), 65-83.
- García, J. E. (2016b). La psicología de la personalidad en el Paraguay: Autores e ideas. Inédito.
- García, J. E. (2016c). La recepción de William James en la obra de Ramón Indalecio Cardozo. Inédito.
- García, J. E. (2016d). La creatividad en las teorías psicológicas y el rol de la historia. Inédito.

- Gaupp, R. (1912). *Psychologie des Kindes*. Leipzig: B. G. Teubner.
- Godin, P. (1920). *Growth during school age. Its application to education*. Boston: Richard G. Badger - The Gorham Press.
- Gondra, M. (1942). *Hombres y letrados de América*. Asunción: Guaranía.
- Guyau, M. (1890). *Education et Héredite. Étude sociologique*. París: Félix Alcan.
- Henríquez, U. P. (1989). *La utopía de América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Hergerhahn, B. R., & Henley, T. B. (2013). *An introduction to the History of Psychology*. Boston: Cengage Learning.
- Kirkpatrick, E. A. (1903). *Fundamentals of child study. A discussion of instincts and other factors in human development with practical applications*. New York: The Macmillan Company.
- Külpe, O. (1921). *Immanuel Kant: Darstellung und würdigung*. Leipzig: B. G. Teubner.
- Lacan, J. (1976). *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad*. México: Siglo XXI.
- Le Bon, G. (1895). *La psychologie des foules*. Paris: Félix Alcan.
- Le Bon, G. (1908). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Ernest Flammarion.
- Lemaitre, A. (1910). *La vie mentale de l'adolescent et ses anomalies*. Saint-Blaise: Foyer Solidariste.
- Malapert, P. (1906). *Les éléments du caractère et leurs lois de combinaison*. Paris: Félix Alcan.
- Manzanero, A. (2010). Hitos de la historia de la psicología del testimonio en la escena internacional. *Boletín de Psicología*, 100, 89-104.
- Münsterberg, H. (1909). *Psychology and the teacher*. New York: D. Appleton and Company.
- Pignotti, M., & Thyer, B. A. (2015). New age and related novel unsupported therapies in mental health practice. En S. O. Lilienfeld, S. J. Lynn. & J. M. Lohr. (Eds.), *Science and pseudoscience in clinical psychology* (pp. 191-209). New York: The Guilford Press.
- Quinodoz, J. M. (2005). *Reading Freud: A chronological exploration of Freud's writings*. New York: Routledge.

- Quintana de Horak, C. (1995). *La educación escolar en el Paraguay: Apuntes para una historia*. Asunción: CEPAG, Sumando, Fundación en Alianza.
- Rey, A. (1911). *Psychologie suivie de notions sommaires d'esthétique*. Paris: Édouard Cornély.
- Rignano, E. (1923). *The psychology of reasoning*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd.
- Salas, G., & Inzunza, J. (2013). Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra, & G. Salas. (Eds.), *Aproximaciones en psicología educacional: Diversidades ante la contingencia actual* (pp. 27-41). Talca: Universidad Católica del Maule.
- Sánchez, S. J., & Valderrama-Iturbe, P. (2001). Psychology in Latin America: Historical reflections and perspectives. *International Journal of Psychology*, 36(6), 384-394.
- Spencer, F. (1997). Auxology. En F. Spencer. (Ed.), *History of Physical Anthropology. An Encyclopedia, Volume 1* (pp. 152). New York: Routledge.
- Tanner, J. M. (1981). *A history of the study of human growth*. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, A. R. (1899). *The study of the child. A brief treatise on the psychology of the child*. New York: D. Appleton and Company.
- Tena-Dávila, M. J., & Blanco, F. (2005). Pedagógica en la obra de Viqueira. *Revista de Historia de la Psicología*, 26(4), 111-138.
- Toulouse, E., Vaschide, N., & Piéron, H. (1904). *Technique de Psychologie Expérimentale (Examen des sujets)*. Paris: Octave Doin.
- Uzcátegui, E. (1956). Pensamiento y obra de un gran educador paraguayo: Ramón I. Cardozo. *Boletín de Educación Paraguaya*, 1(3), 21-30.
- Velmans, M. (2009). *Understanding consciousness*. New York: Routledge.
- Ziehen, T. (1892). *Introduction to Physiological Psychology*. London: Swan Sonnenschein & Co.

Anexo

Esta lista corresponde a los libros que fueron incluidos como parte de la Biblioteca Pedagógica. Pero deben hacerse determinadas salvedades para especificar diferencias entre la lista original y la que aquí se ofrece: 1) En este anexo se han corregido algunos errores ortográficos en los nombres de los autores de la lista original, 2) Se han completado algunos títulos de libros que aparecían incompletos, 3) Ciertos nombres, al no hallarse las referencias adecuadas, no pudieron ser corregidos, caso que ello hubiera sido necesario, 4) Se ha mantenido el orden original que estableció Cardozo para la lista de los libros, aun cuando no haya seguido un ordenamiento alfabético por el apellido de los autores y 5) Se ha mantenido la numeración del listado original respecto a cada libro, comenzando en el número 241 y culminando en el 274.

241. François Achille-Delmas y Marcel Boll: *La personalidad humana*.

242. Hugo Münsterberg: *La psicología y el maestro*.

243. Gustave Le Bon: *Psicología de las multitudes*.

244. Jean-Marie. Guyau: *La educación y la herencia*.

245. Dr. Paul Godin: *El crecimiento durante la edad escolar*.

246. M. Marting: *Psicología intuitiva*.

247. Sigmund Freud: *Psicología de las masas y análisis del yo*.

248. J. Delvaille: *La vie sociale et L'Education*

249. Marcel Foucault: *La Psychophysique*.

250. F. Eyluat: *Manual de Psicología*.

251. Albert Reynolds Taylor: *Estudio del niño*.

252. Gabriel Compayré: *Psicología aplicada a la educación*.

253. Edwin Asbury Kirkpatrick: *Los fundamentos del estudio del niño*.

254. José D. Calderaro: *La crisis de infancia*.
255. John Dewey: *Psicología del pensamiento*.
256. Oswald Külpe: *Kant*.
257. F. Rodríguez: *Diccionario de Psicología*.
258. F. Rodríguez: *Diccionario de Psicología*.
259. Eugenio Rignano: *Psicología del razonamiento*.
260. Gustave Le Bon: *Psychologie de l'éducation*.
261. Auguste Lemaître: *La vida mental del adolescente y sus anomalías*.
262. Sigmund Freud: *La Histeria*.
263. Theodor Ziehen: *Psicología Fisiológica*.
264. Abel Rey: *Psicología*.

265. Édouard Toulouse: *Psicología Experimental*.
266. Robert Gaupp: *Psicología del niño*.
267. Alfred Fouillée: *Temperamento y Carácter*.
268. William Atkinson: *La magia mental*.
269. Johán Vicente Viqueira: *Psicología pedagógica*.
270. Theodor Erismann: *Psicología Aplicada*.
271. William Atkinson: *El trabajo mental*.
272. Ernst von Aster: *Introducción a la Psicología*.
273. Paulín Malapert: *El carácter*.
274. William Atkinson: *Confía en ti*.

*The expansion of psychoanalysis in the Argentina university since the mid twentieth century: a historiographic studies**

Pp. 116 - 133

María Eugenia González

María Eugenia González**

enero - junio / 16

tesis Psicológica Vol. 11 - Nº 1

ISSN 1909-8391

116

* Este trabajo forma parte de la investigación realizada en la tesis de Maestría en Psicoanálisis: "Un enfoque socio-histórico de las relaciones entre psicología y psicoanálisis en Argentina en el siglo XX: el lugar de las carreras de psicología".

** Universidad Nacional de Córdoba - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Magíster en Psicoanálisis (Universidad del Aconagua). Correspondencia: mgonzalez@mendoza-conicet.gov.ar

*La expansión del psicoanálisis en la universidad argentina desde mediados del siglo XX: un estudio historiográfico**

Cómo citar este artículo: González, M.E. (2016). La expansión del psicoanálisis en la Universidad Argentina desde mediados del siglo XX: un estudio historiográfico. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 116-133.

Recibido: julio 25 de 2015
Revisado: septiembre 9 de 2015
Aprobado: mayo 16 de 2016

ABSTRACT

The extensive diffusion of psychoanalysis in Argentina is seen in the large number of psychoanalysts working in their private offices and public institutions, the proliferation of psychoanalytic societies and private partnerships and other aspects that refer to the culture and daily life of the Argentines. A characteristic feature of this phenomenon constitutes also the expansion of psychoanalysis in psychology careers in Argentina. Under this, this article of literature review is to analyze the diffusion of Freudian ideas in Argentine universities, more specifically since the beginning of operation of racing psychology of that country in the mid-twentieth century. Is adopted a historiographical approach uses a qualitative methodological strategy. academic literature on training of psychologists in Argentina and the history of psychology and psychoanalysis in that country is discussed. Establishing the dialogue between the texts it discussed how, not only psychoanalysis was a major influence in the university training of Argentine psychologist but also the university contributed to the rooting of psychoanalytic tradition in Argentina, generating an effect of mutual reinforcement between the two disciplines. It seeks to develop a state of affairs on the phenomenon of expansion of psychoanalysis in Argentina university life. It is understood that this work is a contribution to the studies related to the history of psychoanalysis and training in psychology, which are linked in turn with various problems of social order.

Palabras clave: Psychoanalysis, university, psychology, Argentina, history.

RESUMEN

La extensa difusión del psicoanálisis en Argentina se observa en la amplia cantidad de psicoanalistas que trabajan en sus consultorios privados y en instituciones públicas, en la proliferación de sociedades psicoanalíticas y asociaciones privadas y en distintos aspectos que remiten a la cultura y la vida cotidiana de los argentinos. Un rasgo característico de este fenómeno lo constituye asimismo, la expansión del psicoanálisis en las carreras de psicología de Argentina. En virtud de ello, este artículo de revisión bibliográfica tiene como objetivo analizar la difusión de las ideas freudianas en las universidades argentinas, más específicamente desde los inicios del funcionamiento de las carreras de psicología de dicho país, a mediados del siglo XX. Se adopta un enfoque historiográfico que se vale de una estrategia metodológica cualitativa. Se comenta bibliografía referida a la formación académica de los psicólogos en Argentina y a la historia de la psicología y psicoanálisis en ese país. Estableciendo el diálogo entre los textos se expone cómo, no sólo el psicoanálisis constituyó una influencia relevante en la formación universitaria del psicólogo argentino sino que también la universidad contribuyó al proceso de arraigo de la tradición psicoanalítica en Argentina, generándose un efecto de fortalecimiento mutuo entre ambas disciplinas. Así, se pretende elaborar un estado de la cuestión sobre el fenómeno de expansión del psicoanálisis en la universidad argentina. Se entiende que este trabajo constituye un aporte a los estudios referidos a la historia del psicoanálisis y la formación en psicología, que se encuentran vinculados a su vez con diversas problemáticas de orden social.

Palabras clave: Psicoanálisis, universidad, psicología, Argentina, historia.

Introducción

El psicoanálisis como movimiento (*Bewegung*) se expandió rápida e intensamente por regiones muy diversas (Freud, 1914).¹ Así, la disciplina vienesa durante el siglo XX logró penetrar en toda la cultura de Occidente y en países de Oriente, implantándose en un gran conjunto de representaciones culturales e instituciones. Según Élisabeth Roudinesco y Michel Plon (1998), se ha diseminado en diversas regiones del mundo aunque con notables diferencias de un país a otro.² También el psicoanálisis ha extendido su influencia en distintos saberes difundidos en la sociedad, en la cultura popular y en el ámbito académico. Este último, es el caso de Argentina, donde las ideas freudianas se han difundido no sólo en la vida cotidiana sino también en el ámbito universitario, más específicamente en la psicología académica.

La psicología, por su parte, no se vinculó directamente al psicoanálisis en la mayoría de los países (al menos no de manera perdurable, con algunas excepciones, como Francia, Brasil, Colombia, Argentina, etc.). Empero, se ha observado que en Argentina se produjo una ligazón de orden excepcional entre la psicología y el psicoanálisis que subsiste hasta nuestros días. De este modo, en el presente artículo de revisión bibliográfica se elabora un estado de la cuestión sobre el fenómeno de difusión del

psicoanálisis en las carreras universitarias de psicología en Argentina, desde mediados del siglo XX. Aquí se muestra entonces cómo en Argentina se amplió la difusión del psicoanálisis debido a su ingreso en esas carreras.

Ahora bien, la relación entre el psicoanálisis y la universidad ha sido analizada desde Freud en adelante, por distintos referentes del campo “psi”,³ quienes han manifestado posturas a favor o en contra de tal vinculación. La complejidad del tema se observa desde los inicios del psicoanálisis, en la misma postura de Sigmund Freud (1919) quien afirma que la vinculación con la universidad significaría una “satisfacción moral” (p. 169), aunque no sea necesaria la universidad para la formación de un psicoanalista. Por otro lado, la posición de Jacques Lacan opone el discurso universitario a la práctica psicoanalítica (1969). De igual forma, agentes del campo “psi” argentino se han manifestado en relación a estos temas (Imbriano, 2003; Epstein, 2006; Escars, 2008; Eidelsztein, 2008; Boschan, 2011). Estos debates no serán desarrollados aquí en profundidad, ya que más allá de las posiciones que sostienen lo que debería o no hacerse en torno a la enseñanza del psicoanálisis en la universidad, se entiende que una gran cantidad de psicoanalistas han participado de la vida académica en Argentina. A la vez también se visualiza que estudiantes universitarios y graduados de las carreras de psicología orientaron su formación hacia la vertiente psicoanalítica (Litvinoff & Gomel, 1975; Scaglia, 2000; Plotkin, 2006; Noailles, 2010).

De esta manera, en este trabajo se aborda primeramente, la entrada del psicoanálisis en las primeras carreras de psicología. Luego, se desarrolla el lugar del psicoanálisis en los debates en torno a la formación y al rol de los psicólogos

1 Según Élisabeth Roudinesco un reflejo del status del psicoanálisis como movimiento masivo, lo constituye el divisionismo producido en el campo psicoanalítico a lo largo del siglo XX. Hoy existen centenares de instituciones y escuelas, sumados a los terapeutas que ejercen su actividad sin estar inscriptos en ninguna de ellas (2003).

2 Si bien el psicoanálisis se ha diseminado mayormente en Europa y América (Roudinesco y Plon, 1998), existen estudios que dan cuenta del alcance de las ideas freudianas en regiones diversas. Ver: Akhtar & Tummala-Narra, 2005; Hayes, 2008; Parker, 2008; Gerlach, Hooke, & Varvin, 2013.

3 El término “psi” alude a lo “psicológico” en un sentido amplio, refiriendo a discursos sobre lo psíquico.

en Argentina. También se indaga en las características que ostentó el proceso de difusión del psicoanálisis en períodos históricos de rupturas político-institucionales. Finalmente, se alude a los rasgos que mostró la expansión del psicoanálisis en las aulas universitarias de psicología luego de la restauración democrática de 1983. Se espera de este modo que este estudio de revisión bibliográfica abra interrogantes sobre esta temática y constituya un recurso para futuros trabajos en esta línea.

Metodología

Dado que este artículo pretende elaborar un estado de la cuestión sobre el fenómeno de la expansión del psicoanálisis en la universidad argentina, se prioriza aquí el análisis de debates históricos. Se realiza este trabajo desde una mirada histórico-crítica. Así se propone una reflexión sobre las condiciones en las que se ha establecido lo que se entiende por verdad en psicología, poniendo de manifiesto lo contingente, por medio de la exploración de sus condiciones de posibilidad (Rose, 1996). Este enfoque supone, además, una toma de distancia respecto de las reconstrucciones hechas desde el interior de la disciplina, y en nuestro caso, del movimiento psicoanalítico (Danziger, 1984; Vezzetti, 2000). A la vez, desde este marco se intenta evitar el uso de ciertos prejuicios como parámetro ahistórico, como también el centrarse en auto-representaciones de los propios actores históricos.

De igual modo, la estética de la recepción es provechosa para esta investigación (Jauss, 1979). Esta perspectiva resulta útil para la historia de la psicología elaborada desde contextos periféricos, en la medida que considera y privilegia las condiciones de apropiación de textos y documentos pertenecientes a una cultura específica (Dagfal, 2004). El énfasis no se coloca en el autor y su texto, sino en las funciones de

mediación e implantación de los mismos. En este sentido, seguimos a Hugo Vezzetti, quien se refiere a la categoría de recepción como una apropiación activa que transforma lo recibido; un proceso no meramente reproductivo, sino reconstitutivo de su objeto (1994; 1996).

Este estudio entonces es de tipo explicativo no experimental. Es realizado a partir de una estrategia metodológica cualitativa, la técnica utilizada en primer lugar es la revisión. Se consulta bibliografía relacionada tanto con la formación académica de los psicólogos en Argentina, como con los textos que indagan en torno a la historia de las relaciones entre psicología y psicoanálisis en Argentina. Se accede a bases de datos de distintas universidades (Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba) y a bases electrónicas en inglés y español: Psycinfo, PubMed Clase, Scielo, Lilacs, Dialnet y Redalyc. Además, se aborda la normativa a nivel nacional y provincial que reguló las carreras desde sus inicios.

Posteriormente, se procede a realizar la lectura en detalle de dichos textos y el consecuente análisis de los mismos. Estas últimas actividades se apoyan en una perspectiva hermenéutica, que permite arribar a comprensiones más precisas y complejas. Este análisis implica considerar como eje central el proceso de interpretación de esos textos. Así, se hace preciso no sólo considerar el condicionamiento histórico del sujeto que interpreta una realidad para la generación de un texto determinado, sino que además es necesario reconocer el propio contexto de quien reinterpreta y transparentar dicho proceso a partir de la exposición de sus propias limitaciones históricas experienciales (Cárcamo, 2005). En este sentido, Hans-Georg Gadamer entiende que el sentido del texto le pertenece a él, pero además a quien procura comprenderlo, postulando que “el texto se lee ya con ciertas expectativas de un sentido determinado” (citado en Echeverría 2004, p. 120). De esta

forma, la estética de la recepción anteriormente mencionada puede inscribirse dentro de la tradición hermenéutica, en general, y de la perspectiva de Gadamer, en particular (Dagfal, 2004).

Resultados

Inicialmente, la vinculación entre los psicoanalistas provenientes de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) y la universidad, se produjo en la carrera de medicina de la UBA, por medio de actividades extracurriculares. No obstante, en los años posteriores la corporación médica no se mostró demasiado receptiva a las ideas freudianas ni al ingreso de los psicoanalistas a las cátedras de la Facultad de Medicina (Dagfal, 2009). Los lugares para el ingreso del psicoanálisis en la universidad entonces, quedarían abiertos a partir de ese momento en las recién creadas carreras de psicología, aún en contra de los proyectos fundacionales más bien científicos, de esos espacios académicos.

Así, la primera carrera de psicología fue abierta en 1955 en Rosario y luego reorganizada con el cambio de régimen político en 1956.⁴ En ese momento, se formó una comisión organizadora del nuevo plan de estudios de la que formó parte Jaime Bernstein, quien era profesor en Filosofía y Letras. Jaime Bernstein junto a Enrique Butelman fueron los fundadores de la Editorial Paidós. Estas figuras formaban parte de un grupo que desde su labor editorial difundían una concepción innovadora de la psicología, vinculada al psicoanálisis y a las ciencias sociales. De esta forma, contribuyeron entonces a la conformación de un público lector de estas

ideas psicoanalíticas, hecho que colaboró con la adopción de estas perspectivas por parte del estudiantado. Bernstein, además, pudo extender su influencia, tanto en su faceta docente como en el área de investigación (Dagfal, 2009).

El trabajo de esa comisión organizadora dio como resultado el primer plan de estudios en el país que contó en su currículo con una cátedra de nombre *Psicoanálisis*, de la que se hizo cargo José Bleger, quien llevó a cabo un proyecto que despertó gran entusiasmo e influenció a los estudiantes, inclusive de generaciones siguientes. Él los alentó a conformar un perfil profesional distinto, que enriqueciera el campo de trabajo del psicólogo con el manejo del psicoanálisis aplicado, incluyendo un pensamiento dinámico (Bleger, 1959). Al mismo tiempo, Bleger lograba transmitir a los estudiantes su visión, situada entre el psicoanálisis y el marxismo (Dagfal, 2000). Posteriormente, las intervenciones de Bleger no se limitarían a la carrera de Rosario, sino que se extenderían también a la Universidad de Buenos Aires (UBA).

En la Universidad de Buenos Aires, la carrera de psicología fue creada en 1957 bajo la dirección de Marcos Victoria, quien no fue aceptado por los alumnos por diversos motivos. Los más relevantes para ellos, además del estilo de enseñanza de Victoria, tenían que ver con su oposición al ejercicio psicoterapéutico de los psicólogos. Este reclamo, impulsó a las autoridades de la facultad a reemplazarlo. En ese momento, Gino Germani, director de la carrera de sociología, estaba vinculado a los fundadores de Paidós y propuso a Enrique Butelman para que reemplazara a Victoria en su cargo de director.

Por su parte, si bien los fundadores de la carrera en la Universidad Nacional de La Plata se adherían a una visión de psicología como ciencia natural, las ideas freudianas allí consiguieron desarrollarse a través de materias más abiertas, como

4 En un contexto de inestabilidad política en Argentina, en mayo de 1955 se inauguró oficialmente la carrera de psicólogo, con dependencia de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). En septiembre de ese mismo año, se produjo un golpe militar, hecho que suscitó la intervención de dicha universidad y la consecuente reestructuración del plan de estudios de la carrera en 1956 (Gallegos, 2005).

por ejemplo “Psicometría” a cargo de Ida de Butelman, esposa de Enrique Butelman. Ella se encontraba lógicamente vinculada a la Editorial Paidós, y contaba con el psicoanálisis como recurso para impartir sus clases. Otro caso semejante, fue la cátedra de Psicodiagnóstico a cargo de Juan Carlos Pizarro, un analista que no llegó a completar su formación en la APA, lo cual no le impidió promover la orientación psicoanalítica en esa universidad (Dagfal, 2009).

Los alumnos entonces, en un contexto de gran participación política (Buchbinder, 2012) y de influencia en las decisiones de las autoridades (Izaguirre, 2009) fueron sumándose progresivamente al proyecto psicosocial de orientación analítica, sostenido por el grupo de agentes liderado por Bernstein y Butelman. Las ideas freudianas iban tornándose cada vez más populares, representando para ellos a la psicología “moderna”. El psicoanálisis era visualizado como una fuente potencial de ingresos y les daba una visión de futuro, considerando también sus propias probabilidades de desarrollo profesional (Plotkin, 2003).

Posteriormente a ese período inicial, con el correr de los años se fue extendiendo la enseñanza del psicoanálisis en las carreras de psicología de Argentina. En la carrera de la Universidad de Buenos Aires continuaron incorporándose algunos actores que promovieron el psicoanálisis desde sus funciones como docentes de psicología. Por ejemplo, los psicoanalistas que pertenecieron a la APA, Fernando Ulloa y David Liberman además del ya mencionado José Bleger (Kohan, 1978; Balán, 1991). También este fue el caso de los psicoanalistas León Ostrov y Rafael Paz (Arbiser, 2003). Por otro lado, la expansión del psicoanálisis se vio facilitada además por la contratación común de profesores de distintas casas de estudio del país (Horas, 1961; citado en Klappenbach, 2000b). Así, para fines de la década del sesenta el psicoanálisis en

las aulas universitarias de psicología alcanzaba un carácter predominante (Fernández Álvarez & Pérez, 1993; Klappenbach, 2000a).⁵

Además, el psicoanálisis constituía un eje orientador en los debates producidos en torno al rol del psicólogo. Con el egreso de las primeras cohortes, muchos actores del campo “psi” abogaron a favor de la inclusión de la perspectiva psicoanalítica en la formación de estos profesionales (Bohoslavsky, 1969; Danis, 1969; Calvo y Calvo, 1970; Harari, 1970; Grego & Kaumann, 1973).

En el aspecto normativo no estaba aún regulada la profesión del psicólogo y la resolución vigente en ese momento (Argentina, 1954) señalaba que solo los médicos podían ejercer la psicoterapia y el psicoanálisis, dejando a los psicólogos en un lugar subordinado. Mayoritariamente, esta posición fue la que asumieron los distintos profesionales convocados para debatir en la Tercera Conferencia de Asistencia Psiquiátrica, realizada en Cuyo en el año 1959. Sin embargo, aunque los nuevos profesionales no estaban habilitados para ejercer, estaban preparados para -y también pretendían- desempeñarse en ese sentido, amenazando los intereses de los profesionales de la medicina (Plotkin, 2003).

Esos primeros graduados en psicología, se encargaron de orientar la profesión y de darle rumbos concretos a sus prácticas, bajo la impronta de los contenidos mayormente clínicos y psicoanalíticos en los que se habían formado. Los nuevos psicólogos -que mayoritariamente eran

5 De todos modos, esta situación no se desarrolló en los mismos niveles en todas las universidades, ya que por ejemplo, excepcionalmente en la Universidad Nacional de Cuyo con sede en San Luis, el psicoanálisis en las décadas del sesenta y setenta, mostró un alcance limitado (Klappenbach, 2000b) y con características que difieren de lo ocurrido en las universidades de la región del Río de La Plata (Piñeda, 2007).

mujeres⁶ comenzaron a desempeñarse gradualmente tanto en el ámbito público como en el consultorio privado. Las instituciones estatales más emblemáticas en las que los psicólogos se insertaron fueron, por un lado, la Sala XVII del Hospital de Niños, dirigida por Florencio Escardó, el “Departamento de Psicología y Psicopatología de la Edad Evolutiva” del Hospital de Clínicas, a cargo de Telma Reca, y el “Servicio de Psicopatología y Neurología” del Policlínico Gregorio Araóz Alfaro, de Lanús, cuyo jefe era Mauricio Goldenberg. Por otro lado, al margen de lo permitido por las normas legales, los psicólogos comenzaron sus actividades en el consultorio privado, a la vez que ellos ya se analizaban individual o grupalmente. Estas experiencias tuvieron resultados satisfactorios, por lo que progresivamente se fue modificando la opinión sobre estos nuevos profesionales.

En este sentido, con el correr de los años los psiquiatras que compartían espacios laborales con los psicólogos fueron aproximándose a algún tipo de consenso en cuanto a la pertinencia de las prácticas de estos psicólogos. Particularmente, en la provincia de Buenos Aires, a mediados de la década del sesenta se estuvo cerca de lograr algún tipo de acuerdo para la sanción de la normativa que regulara sus actividades (Dagfal, 2009). También en San Luis en 1965, durante el Segundo Congreso Argentino de Psicología, funcionó una comisión de discusión para el tratamiento de una ley de ejercicio profesional del

psicólogo (Klappenbach, 2000a). Asimismo, ese año Florencio Escardó (1965) destacó la presencia de los psicólogos en el campo médico, afirmando que “las resistencias académicas comienzan a debilitarse” (p. 289).

Sin embargo, el curso de estos debates y las perspectivas en torno a un posible consenso en relación con la formación y el rol del psicólogo, se vieron afectadas en una primera instancia por el golpe de estado de 1966. Luego de la primera década de funcionamiento de las carreras de psicología en Argentina, sobrevino un período histórico en que los gobiernos de facto alteraron el funcionamiento, no sólo de la disciplina sino de distintas instituciones de la órbita estatal y de la sociedad en general. Así, durante el golpe de Estado al mando de Juan Carlos Onganía, ya se observaban restricciones que luego se acentuarían con la dictadura de 1976.

Los centros académicos se convirtieron en objetivo de la represión gubernamental y se intervinieron a las universidades nacionales pretendiendo limitar los niveles de agitación política de la vida universitaria. El funcionamiento de las carreras de psicología se vio modificado luego de la “noche de los bastones largos” el 29 de julio de 1966 en Buenos Aires. Esta supuso el ingreso de la Policía Federal a cinco facultades de la Universidad de Buenos Aires, ocupadas por profesores y estudiantes que se oponían a las medidas tomadas por el gobierno militar en cuanto a la intervención de universidades. Una vez ocurrido ese suceso, se produjo una gran cantidad de despidos, renuncias y exilios por parte de los docentes.

En parte por esta situación, que generó gran cantidad de vacantes, particularmente en la UBA, muchos jóvenes psicólogos pudieron acceder a puestos de enseñanza. Desde esos lugares, lograron difundir el psicoanálisis y fortalecer la lucha por la legitimidad de estos

6 En lo referido a la matrícula de estudiantes universitarios en psicología, este rasgo puede insertarse dentro de un proceso más amplio de una gran presencia de mujeres en el cupo universitario (Alzogaray y Nogueira, 2005; Ponza, 2011). Luego, el porcentaje de egresados de las primeras camadas de psicología y luego afiliados a la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA) era de un 86% de mujeres y un 14% de hombres (Litvinoff y Gomel, 1975). Actualmente, las estadísticas muestran que un 78% de los psicólogos matriculados hasta el año 2013, son mujeres (Alonso y Klinar, 2014).

profesionales para el ejercicio de la práctica clínica. A la vez, se generó un aumento en la conformación de grupos de estudio privados y se incrementaron las actividades organizadas por fuera de la esfera estatal debido a las necesidades económicas de los profesores sin trabajo, y de la voluntad de los estudiantes de continuar la formación con estos académicos.⁷ Estos aspectos contribuyeron a la continuidad de la expansión de las ideas psicoanalíticas (Noailles, 2010).

En ese momento, bajo un clima de agitación política se produjeron críticas hacia el orden social por parte de estos profesionales. Particularmente, a fines de los años sesenta y principios de los setenta, el debate sobre las posibilidades transformadoras del psicoanálisis fue una constante. De este modo, los psicólogos criticaron el psicoanálisis promovido por la asociación oficial y estas discusiones tuvieron su eco en la APA, donde se produjeron escisiones. Se generó, en consecuencia, un psicoanálisis volcado al “afuera” de la asociación en contacto con la sociedad y con otros trabajadores de la salud mental.

De todos modos, la psicología más allá de la academia también se convertía en una actividad sospechosa. La vertiente comunitaria de la disciplina y el psicoanálisis (en sus variantes comprometidas con lo social) fueron las ramas más perseguidas (Carpintero y Vainer, 2004; Lakoff, 2005; Ramos, 2013). Este fenómeno colaboró entonces con el alejamiento de gran parte de los psicólogos del ámbito público y, por tanto, con un mayor repliegue de esos profesionales.

Ya en 1976, bajo el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, las prácticas

7 Este fenómeno no sólo implicó a la psicología, sino que se extendió a las ciencias sociales en general y tuvo lugar de forma más marcada durante la década siguiente (Pagano, 2004).

en psicología en el ámbito público resultaron gravemente afectadas. La posibilidad de trabajo que se había abierto para ese momento en experiencias piloto y comunidades terapéuticas fue desarticulada. También se debilitó el movimiento asociativo y gremial, que había adquirido características amplias por medio de la conformación de la Confederación de Psicólogos de la República Argentina, la Coordinadora de Trabajadores de la Salud Mental, la renovación de la Federación Argentina de Psiquiatras, la conformación de los grupos *Plataforma* y *Documento*, al separarse de la APA, etc., (Carpintero y Vainer, 2004; Vainer, 2009).

Particularmente, en lo que atañe a las políticas universitarias, las diseñadas entre 1976 y 1980 tuvieron como objetivo censurar todo aquello que se calificaba de “subversivo” ideológicamente. Las universidades se consideraban lugares de florecimiento de dichas ideas, por lo que se hacía necesario realizar una “limpieza” en ese sentido. Las universidades más politizadas -como por ejemplo la Universidad de Buenos Aires o la Universidad Nacional de La Plata- disminuyeron en gran medida su actividad académica y se suspendieron las actividades de muchos centros de investigación (Bekerman, 2009). Por tanto, se alteraron las condiciones de funcionamiento de distintas carreras de las ciencias sociales como sociología, antropología y también psicología. Sólo continuaron con cierta normalidad las carreras de psicología de San Luis, Rosario y Buenos Aires, con modificaciones en sus planes de estudio (Carpintero & Vainer, 2004). Asimismo el porcentaje de estudiantes inscriptos también se redujo a través de la disminución del presupuesto y la introducción de aranceles (Rodríguez & Soprano, 2009).

Al mismo tiempo, esa reducción del cupo estudiantil y supresión de las carreras de psicología de universidades públicas derivó en el aumento del ingreso de estudiantes a las carreras de

universidades privadas. Particularmente, el viraje por parte de los docentes se produjo debido a la exclusión que sufrieron en las universidades nacionales. En el caso de los alumnos, ese pasaje a otras casas de estudio probablemente se produjo en virtud de la adhesión a una imagen de mayor organización, previsibilidad y seguridad ofrecida por los establecimientos privados (Plotkin, 2006). Para ejemplificar esta disminución en las casas de estudio estatales, son notables los números de la carrera de psicología de la UBA, donde el número de estudiantes, descendió de 7.060 en 1972 a 3.814 en 1980 (Carpintero & Vainer, 2004).

Ya entrada la década del ochenta, durante la restauración democrática, los psicólogos fueron consolidando su rol profesional, y adquirieron legalidad y legitimidad en sus prácticas. Por un lado, en el plano normativo, luego de años de lucha, contando con el apoyo recibido por diversos sectores de la sociedad, la práctica clínica finalmente se tornó legal. Se sancionó la Ley Nacional 23.277 de Ejercicio Profesional de la Psicología, que puso en pie de igualdad a psicólogos y médicos en el ejercicio de la psicoterapia (Ministerio de Salud y Acción Social, 1985a). En algunas provincias, también se legisló sobre la regulación del ejercicio profesional de los psicólogos, como así también se establecieron las incumbencias del título del psicólogo, por la resolución 2447/85 del Ministerio de Educación de la Nación (Ministerio de Salud y Acción Social, 1985b).

En lo que se refiere específicamente a la formación universitaria, a partir de la normalización y la reapertura de las carreras de psicología, se produjo un fenómeno de masividad en estos estudios. La inmensa cantidad de alumnos que eligieron esta carrera se mantiene hasta la actualidad. Hoy más de 74.000 alumnos estudian psicología en las 9 carreras públicas o en alguna de las 31 carreras privadas (Alonso y Klinar,

2014). A la vez, las carreras públicas desde la restauración democrática fueron solidificando su estatus institucional, conformando facultades de psicología. Asimismo, se amplió la oferta en psicología no sólo en el grado, sino también en el posgrado, ya que actualmente existen 14 Doctorados en Psicología, 39 Maestrías y 33 carreras de Especialización acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 2014). También las carreras adquirieron relevancia pública, debido al reconocimiento estatal y su inclusión en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, que las declaró como carreras de interés público.

Además, este proceso de crecimiento en la matrícula y de progresiva institucionalización y reconocimiento estatal de la psicología académica en Argentina, fue acompañado, en primer lugar, por la amplia vigencia de las ideas freudianas. Hay investigaciones que corroboran la prevalencia de cátedras psicoanalíticas en los distintos planes de estudio del país y el predominio de referencias a Freud en distintos tipos de materias. Allí se observa que el psicoanálisis continúa ocupando un lugar de relevancia en los distintos planes de estudio (González, 2015). De igual forma, existen en la actualidad una mayoría de carreras de posgrado orientadas a la clínica psicoanalítica (Klappenbach, 2014).⁸

Asimismo, la consolidación institucional de la psicología se forjó de forma paralela a la adopción de la vertiente lacaniana como marco teórico de la mayor parte de las cátedras clínicas. La amplia expansión del lacanismo en el ámbito académico

⁸ Actualmente se está realizando una investigación que aborda la situación del psicoanálisis en el currículum universitario en psicología en Argentina durante el período 2000-2012. Dicho estudio abarca dieciséis carreras de psicología, tanto públicas como privadas de ese país. Los resultados de estas indagaciones están previstos para el año 2017.

argentino, se corrobora por medio de investigaciones que afirman que, después de Sigmund Freud, es Jacques Lacan quien figura como el autor más citado en la mayoría de los programas de cátedras psicopatológicas de carreras de psicología públicas de ese país (González, 2015). Distinto es el caso, por ejemplo, de las ideas kleinianas, las que según estudios recientes actualmente figuran entre las referencias mayormente citadas sólo en la Universidad Nacional de San Luis (Vázquez, 2010; González, 2015). Es necesario, destacar que la recepción del psicoanálisis lacaniano en Argentina llegó a su punto máximo en el período histórico iniciado en 1983. A partir de ese momento, dentro de esa línea primaron las lecturas teóricas clínicas, ya alejadas de teorizaciones marxistas y althusserianas. Luego, estas ideas se expandieron como referencia en el sistema de salud, particularmente en los servicios de residencias conformados por psicólogos.

Por tanto, las ideas freudianas y lacanianas mantienen su vigencia en las carreras de psicología sobre todo en los establecimientos públicos. Sin embargo desde el punto de vista teórico actualmente se observa un aumento en la circulación de diversos enfoques al igual que ocurre con el incremento de referencias a otras disciplinas. Éste es un fenómeno producido en los desarrollos de la disciplina psicológica a nivel mundial, ya que han tenido lugar hasta ahora más de cuatrocientas orientaciones diferentes (Garfield & Bergin, 1994; Corsini & Wedding, 2008).

En este sentido, existen investigaciones que afirman que la circulación de teorías en cátedras introductorias resulta más variada que en las cátedras profesionales. A su vez, se observa un nivel mayor de diversidad teórica en los establecimientos privados que en los públicos. Asimismo, los programas de cátedras profesionales de universidades privadas dan cuenta de la importancia de otros autores, por ejemplo, los provenientes del campo psiquiátrico

(González, 2015). Se presume entonces, que estos resultados se encuentran vinculados a diferencias provenientes de la política curricular entre los establecimientos públicos y privados en Argentina. Al entender al currículum como una producción cultural donde se plasman luchas por promover distintas significaciones del mundo (Hall, 2003), toda política curricular constituye una política cultural (Lopes, 2010). En este sentido, es preciso analizar los distintos contextos de las políticas curriculares de universidades públicas y privadas: contextos de definiciones, de elaboración de documentos, de prácticas (Ball & Bowe, 1992). De este modo, según Mariano Plotkin, los establecimientos privados son los que promueven mayormente en sus planes de estudio una amplia variedad de enfoques teóricos (2006).

Por ende, la formación universitaria en psicología en Argentina, en la actualidad, da cuenta de dos características: el gran peso de la tradición psicoanalítica y el avance de nuevos enfoques teóricos. Ahora bien, este fenómeno se extiende al plano cultural en general, donde se hacen visibles de igual modo ambas tendencias (Mantilla, 2014a, 2014b).

Empero, en Argentina se observa que la tradición psicoanalítica continúa fuertemente arraigada en la psicología. Este supuesto tiene su correlato en el nivel de las prácticas, ya que se observa que de los 80.000 psicólogos matriculados y actualmente activos, entre el 40% y el 90% se dedica al área clínica (Alonso & Klinar, 2014) y que a su vez dentro de ese porcentaje el 53% elige el psicoanálisis como orientación teórica predilecta (Muller, 2008).⁹ Mientras tanto, otras áreas de incumbencia profesional son

9 El predominio psicoanalítico en las prácticas profesionales de los psicólogos se afirma todavía más si se considera que de los profesionales que eligen la orientación integrativa, un 63% se basa en el psicoanálisis (Muller, 2008).

menos elegidas. A la vez, entre los graduados en psicología, se mantiene como una constante el sostener tanto la atención de pacientes en consultorio privado, como las labores en instituciones de carácter diverso.

Conclusiones

En este artículo de revisión bibliográfica ha sido posible pensar “otra” historia del psicoanálisis: aquella que ha tenido lugar desde mediados del siglo XX, más allá de los circuitos de formación psicoanalítica tradicionales. Así, se analizó el proceso de entrada del psicoanálisis en las carreras de psicología. Se desarrolló, en primer lugar, la expansión del psicoanálisis en la etapa inicial de la conformación de las carreras. Allí pudo observarse cómo, incluso en contra de los fundadores de las mismas, una versión de la psicología en diálogo con el psicoanálisis y las ciencias sociales pudo abrirse paso en las aulas universitarias. Este proceso fue posibilitado por la notoriedad y relevancia que adquirieron las figuras difusoras de esas ideas.

Luego se expuso cómo el consecuente egreso de la universidad de los primeros psicólogos, que ya contaban con una formación en psicoanálisis, reconfiguró el campo “psi”. La introducción de esa nueva figura universitaria y profesional, generó modificaciones no sólo hacia adentro de las propias casas de estudio, sino también en el ámbito laboral, en relación a la corporación médica, a la APA, etc.

Posteriormente, se dio cuenta de las características que mostró la circulación de las ideas freudianas en períodos de rupturas institucionales. En lo referido a la formación universitaria de los psicólogos, los gobiernos de facto establecieron disposiciones que dificultaron la difusión de estos contenidos. De todos modos, el psicoanálisis logró continuar con su expansión

por medio de grupos de estudio extrauniversitarios, como así también en establecimientos académicos de gestión privada.

Finalmente, se expuso cómo a partir de la restauración democrática se consolidó la orientación psicoanalítica en las carreras de psicología de nuestro país. Se consideró también la gran cantidad de psicólogos matriculados en el área clínica y dentro de ella en la línea psicoanalítica, dando cuenta del gran impacto y relevancia social del trabajo actualmente desempeñado por esos psicólogos en nuestro país.

En virtud de estos motivos es posible sostener que ese proceso de fortalecimiento institucional experimentado por la psicología desde la restauración democrática en adelante, junto con las características de masividad que fue forjando la psicología académica con el correr de los años, contribuyeron a que el psicoanálisis -como matriz referencial de los psicólogos- lograra arraigarse no sólo en el ámbito universitario sino también en el plano cultural. Por consiguiente, este trabajo argumenta que las carreras de psicología no solamente funcionaron como meros ámbitos de recepción y difusión del psicoanálisis en el ámbito académico, sino que además contribuyeron a la construcción de un público más amplio. Todo esto implicó un proceso de fortalecimiento y arraigo de la tradición psicoanalítica en Argentina.

En este sentido, se afirma que entre la psicología y el psicoanálisis se ha producido un efecto de fortalecimiento mutuo. Si bien aquí se han analizado estudios de autores que sostienen que la construcción identitaria del psicólogo argentino se produjo a partir de la influencia fundamental de las ideas freudianas, este trabajo sostiene que la amplia expansión del psicoanálisis en Argentina se ha visto facilitada debido a la solidez institucional adquirida por las carreras

de psicología, desde la restauración democrática en adelante.

De este modo, se entiende que la elaboración de este estado de la cuestión sobre el fenómeno de expansión de psicoanálisis en la universidad argentina, representa fundamentalmente una contribución a los estudios del movimiento psicoanalítico. Aquí se han expuesto las condiciones de posibilidad generadas por un contexto histórico específico para la expansión de las ideas freudianas. Empero, este trabajo también puede ubicarse como un aporte para la psicología académica en Argentina.

De cualquier forma, es importante señalar que la elaboración de este trabajo ha mostrado

limitaciones que pueden constituirse en un objeto de estudio pendiente para los investigadores del campo “psi”. Principalmente, aquí se ha observado cómo la bibliografía existente aborda en mayor medida lo ocurrido en la región del Río de la Plata. Si bien ésta conforma una línea de investigación en crecimiento durante los últimos años, los estudios disponibles sobre regiones del interior de la Argentina aún resultan algo escasos. Además, los análisis sobre instituciones privadas de formación psicoanalítica en Argentina y sobre enseñanza en psicología en universidades privadas, también han resultado limitados, mereciendo mayores reflexiones, que se espera contribuyan a una mejor comprensión de la historia del psicoanálisis en Argentina.

Referencias

- Akhtar, S., & Tummala, P. (2005). Psychoanalysis in India. In S. Akhtar (Ed.), *Freud along the Ganges: Psychoanalytic reflections on the people and culture of India* (pp. 3-25). New York: Other Press.
- Alonso, M., & Klinar, D. (2014). Los psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2013. *Memorias del VI Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornada de Investigación, 10º Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Alzogaray, M., & Noguera, A. (2005). *Lo personal y lo político. Mujeres y militancia estudiantil de la Nueva Izquierda en Córdoba. 1967-1976* (Tesis de Grado). Escuela de Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Anónimo (1959). Tercera Conferencia Argentina de Asistencia Psiquiátrica. *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*, 5, 473-475.
- Arbiser, S. (2003). Psicoanálisis en Argentina. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 97, 159-181.
- Balán, J. (1991). *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Buenos Aires: Planeta
- Ball, S., & Bowe, R. (1992). The policy processes and the processes of policy. En S. Ball, & R. Bowe. *Reforming education and changing school: case studies in policy sociology*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Bekerman, F. (2009). El campo científico argentino en los años de plomo: Desplazamientos y reorientación de los recursos. *Sociohistórica*, (26), 151-166.
- Bleger, J. (1959). Clase inaugural de la cátedra de Psicoanálisis (Rosario). *Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina*, 8, 56-60.
- Bohoslavsky, R. (1969). El diagnóstico en orientación vocacional: aportes para una teoría de la técnica. *Revista Argentina de Psicología*, 1, 35-59.
- Boschan, P. (2011). *Psicoanálisis y universidad*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=uFfv3SK0ahI>
- Buchbinder, P. (2012). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Calvo, I. M., & Calvo, M. T. (1970). Técnicas operativas en la psicohigiene del púber. *Revista Argentina de Psicología*, 3, 97-101.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta Moebio*, 23, 204-216.
- Carpintero E., & Vainer A. (2004) *Las Huellas de la Memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70. Tomos I Y II*. Buenos Aires: Editorial Topia.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2014). *Posgrados acreditados de la República Argentina*. Buenos Aires: Argentina.
- Corsini, R. J., & Wedding, D. (2008). *Current psychotherapies*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Dagfal, A. (2000). José Bleger y los inicios de una Psicología Psicoanalítica en Argentina en los años 60. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 139-169.
- Dagfal, A. (2004). Para una estética de la recepción de las ideas psicológicas. *Frenia. Revista de historia de la psiquiatría*. 4,(2), 7-16.
- Dagfal, A. (2009) *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1945-1966)*, Buenos Aires, Paidós.
- Danis, J. (1969). El psicólogo y el psicoanálisis. *Revista Argentina de Psicología*, 1(1), 75-82.
- Danziger, K. (1984). Towards a conceptual framework for a critical history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1/2), 99-107.
- Eidelsztein, A. (2008). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan, Intervalo y holofrase, locura, psicosis, psicosomática y debilidad mental*. Tomo I. Buenos Aires: Letra Viva.
- Echeverría, R. (2004). *El Búbo de Minerva*. Santiago: J.C.Sáez.
- Escars, C. (2008). *Efectos de la escritura en la transmisión del psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Epstein, R. (2006). Psicoanálisis y Universalidad: ¿qué le puede ofrecer el psicoanálisis a la universidad? *Psicoanálisis APdeBA*, 17 (3), 531-551.
- Escardó, F. (1965). La enseñanza de la psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 11(3), 284-292.
- Fernández, H., & Pérez, A. (1993). La psicoterapia en la Argentina (I). Evolución de la clínica psicológica en los años 1940-1970. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 2(1), 91-97.

- Freud, S. (1992a) [1914]. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. En *Obras Completas. Volumen XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992b) [1919]. Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad. En *Obras Completas. 17*. Buenos Aires: Amorrortu, 169-172.
- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 641-652.
- Garfield, S. L. & Bergin, A. E. (1994). Introduction and historical review. En A. E. Bergin, y S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (pp. 3-18). New York: J Wiley.
- Gerlach, A., Hooke, M. T. S., & Varvin, S. (2013). *Psychoanalysis in Asia*. Londres: Karnac Books.
- González, M.E. (2015). *El psicoanálisis en el siglo XXI. Su lugar en las carreras de psicología públicas y privadas. Informe de avance de Tesis Doctoral*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Grego, B. & Kaumann, I. (1973). El lugar del psicoanálisis en el proceso de producción del psicoanálisis en Buenos Aires. En S. Bricht, *et al. El rol del psicólogo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editorial UFMG.
- Hayes, G. (2008). A history of psychoanalysis in South Africa. In C. van Ommen & D. Painter. (Eds.), *Interiors; A history of psychology in South Africa* (pp. 182-189). Pretoria: Unisa Press.
- Harari, R. (1970). El psicoanálisis y la profesionalización del psicólogo (a partir de “El psicólogo y el psicoanálisis” de Juana Danis). *Revista Argentina de Psicología*, 3, 147-159.
- Jauss, H. R. (1981) [1979]. Estética de la recepción y comunicación literaria. *Punto de Vista*, 12, 34-40 (traducción de Beatriz Sarlo).
- Imbriano, A. H. (2003). Implicancias de un seminario de investigación en Psicoanálisis. *Universidad & integración: publicación semestral de la Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para la Integración*, (1), 143.
- Izaguirre, M. (2009). *Jacques Lacan: El anclaje de su enseñanza en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Catálogos.
- Klappenbach, H. (2000a). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 419-446.

- Klappenbach, H. (2000b). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227.
- Klappenbach, H. (2014). Sesión de Política universitaria. Evaluación y Acreditación de las carreras de psicología de grado y posgrado en Argentina. Para una discusión de la agenda pública de la psicología en el país. *I Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica (CLACIP)* Exposición oral.
- Kohan, N. C. (1978). La psicología en la Argentina. En R. Ardila, (Ed.), *La profesión del psicólogo*. México: Trillas. 30-42.
- Lacan, J. (1992) [1969]. *El reverso del psicoanálisis*. En *Seminario*, 17. Barcelona: Paidós.
- Lakoff, A. (2005). *Pharmaceutical Reason: Knowledge and Value in Global Psychiatry*. New York: Cambridge University Press.
- Litvinoff, N., y Gomel, S. (1975). *El psicólogo y su profesión*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lopes, A.C. (2010). *Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo*. São Paulo: Editora Cortez.
- Major, R. (Dir.). (2005). *Estados generales del psicoanálisis. Perspectivas para el tercer milenio*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Mantilla, M. J. (2014a). Educating 'cerebral subjects': The emergence of brain talk in the Argentinian society. *BioSocieties*, 10(1), 84-106.
- Mantilla, M. J. (2014b). Psicoanálisis y neurociencias. Contornos de un debate vigente en la cultura psi argentina. *Astrolabio*, 12.
- Ministerio de Salud y Acción Social (1954). *Resolución N° 2282*. Argentina.
- Ministerio de Salud y Acción Social. (1985a). *Ley Nacional del Ejercicio de la Psicología*. N° 23.277. Argentina.
- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1985b). *Resolución N° 2447/85*. Incumbencias de los títulos de psicólogo y licenciado en psicología. Buenos Aires: Argentina.
- Muller, F. J. (2008). Psychotherapy in Argentina: Theoretical orientation and clinical practice. *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(4), 410-420.

- Noailles, G. (2010). *Estudiantes, militantes, analistas: Historia y Política en la carrera de psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Koyatun.
- Pagano, N. (2004). Las ciencias sociales durante la dictadura argentina (1976-1981). En F. Devoto, & N. Pagano. (Ed.), *La historiografía académica y la historiografía militante en Argentina y Uruguay* (pp. 159-170). Buenos Aires: Biblos.
- Parker, I. (2008). *Japan in analysis: Cultures of the unconscious*. Londres: Palgrave.
- Piñeda, M. A. (2007) Recepción e impacto del psicoanálisis en San Luis en los inicios de la profesionalización de la psicología. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 7, 247-262.
- Plotkin, M. (2003). *Freud en las Pampas*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Plotkin, M. (2006). *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en la Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ponza, P. (2011). Psicoanálisis, política y cultura en la Argentina de *los sesenta*. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Cuestiones del tiempo presente*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/61036>.
- Ramos, M. A. (2013). Psychiatry, Authoritarianism, and Revolution: The Politics of Mental Illness during Military Dictatorships in Argentina, 1966-1983. *Bulletin of the history of medicine*, 87(2), 250-278.
- Rodríguez, L. G., & Soprano, G. (2009). La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Cuestiones del tiempo presente*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/56023>.
- Rose, N. (1996). A critical history of psychology. En *Inventing our Selves. Psychology, Power and Personhood*. (1996). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roudinesco, E. (2003). Estado del psicoanálisis en el mundo. En Major, R. (Dir.). (2005). *Estados generales del psicoanálisis. Perspectivas para el tercer milenio*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Scaglia, H. (2000). Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología. *VIII Anuario de investigaciones*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

- Vainer, A. (2009). *Los desaparecidos de la salud mental*. Recuperado de <http://www.topia.com.ar/articulos/los-desaparecidos-de-la-salud-mental>.
- Vázquez, S. (2010). Presencia e impacto del psicoanálisis en asignaturas avanzadas de la licenciatura en psicología en la UNSL. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(1), 55-59.
- Vezzetti, H. (1994). Presentación. En H. Vezzetti, H. Klappenbach y J.C. Ríos (Ed.), *La psicología en la Argentina* (pp. 1-13). Buenos Aires: Centro de Estudiantes de Psicología.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos*. Buenos Aires: Paidós.
- Vezzetti, H. (2000). Historia del psicoanálisis: complejidad y producción historiográfica. En J.C. Ríos, R. Ruiz, J.C. Stagnaro, & P. Weissmann. (comp.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis. Historia y Memoria* (pp. 63-82). Buenos Aires: POLEMOS.

*The group as a critical intervention: About the publication *The Group in Argentina (1983-1993)***

Gabriela Cardaci*

Preguntas disparadas hacia un lector que fabula, que desea y fabrica sus propios modos de desciframiento, de provocación a que cualquier cierre sea un imposible. Porque toda respuesta cierta, entrafía la muerte del asombro y la curiosidad.

Prólogo. Lo Grupal 6 (1988)

* El artículo se enmarca en las investigaciones realizadas en los proyectos UBACYT "Circulación, recepción y transformación de saberes de la psicología, psiquiatría y psicoanálisis en la Argentina (1900-1993)" (2014-2016) y "Conocimiento, prácticas y valores en la historia de la psicología y del psicoanálisis en la Argentina" (2011-2014). Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

** Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Magister en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: gabriela.cardaci@gmail.com

*Lo grupal como intervención crítica: Sobre la publicación Lo Grupal en la Argentina (1983-1993)**

Cómo citar este artículo: Cardaci, G. (2016). Lo grupal como intervención crítica: Sobre la publicación Lo Grupal en la Argentina (1983-1993). *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 134-149.

Recibido: septiembre 29 de 2015

Revisado: septiembre 30 de 2015

Aprobado: mayo 23 de 2016

ABSTRACT

This paper presents results of research dedicated to the intellectual current which promoted as a collective research project of investigation and writing, publishing “Lo Grupal en la Argentina”, published in ten volumes between 1983 and 1993. As field of this movement, the notion of the group (in discussion with the views of the group as an object of study and intervention) expressed a conceptual intervention of relevance in three dimensions that connecting problems of the disciplinary field with emergencies and concerns that originate from the social scene. These dimensions can be summarized as follows: 1) The problem of violence, authoritarianism and power in the analysis of the production of subjectivity and its relation to social practices, 2) critical review (in dialogue with a previous tradition of Argentine psychoanalysis) models and concepts for addressing groups, 3) The recovery and renewal of a privileged reflection of the intellectual field of the previous two decades: the problem of the relationship between the professional and intellectual practice (including practices in group situations) and the political dimension. The article shows how involved the notion of the group in formulating problems and in the treatment of these dimensions.

Palabras clave: The group, psychoanalysis, politics, Argentina, pos dictatorship.

RESUMEN

El presente artículo expone resultados de una investigación dedicada a la corriente intelectual que promovió, como proyecto colectivo de investigación y escritura, la publicación Lo Grupal en la Argentina, editada en diez volúmenes entre 1983 y 1993. En el marco de este movimiento, la noción de lo grupal (en discusión con las concepciones del grupo como objeto de estudio y de intervención) expresó una intervención conceptual de relevancia en tres dimensiones que conectaban problemas del campo disciplinar con urgencias y preocupaciones que emergían de la escena social. Esas dimensiones pueden sintetizarse en: 1) La problemática de la violencia, el autoritarismo y el poder en el análisis de la producción de subjetividad y su relación con las prácticas sociales. 2) La revisión crítica (en diálogo con una tradición previa del psicoanálisis argentino) de los modelos y conceptualizaciones para el abordaje de los grupos. 3) La recuperación y renovación de una reflexión privilegiada del campo intelectual de las dos décadas previas: el problema de la relación entre la práctica profesional e intelectual (en particular las prácticas en situaciones colectivas) y la dimensión política. El artículo muestra de qué modo interviene la noción de lo grupal en el planteo de problemas y en el tratamiento de esas dimensiones.

Palabras clave: Lo grupal, psicoanálisis, política, Argentina, posdictadura.

Introducción

El artículo expone resultados de una investigación dedicada al análisis histórico-crítico de las contribuciones de la corriente intelectual que promovió, como proyecto colectivo de investigación y escritura, la publicación *Lo Grupal* en la Argentina (1983-1993), editada en diez volúmenes entre 1983 y 1993. Un movimiento cultural, político y clínico que tomó aliento, en los primeros años de posdictadura argentina, en el rescate de un horizonte de antecedentes del movimiento político intelectual de los años 60 y comienzos de los 70. En cuanto al aporte específico de dicha investigación, cabe destacar que si bien hay estudios y publicaciones sobre el abordaje de los grupos en la psicología y en el psicoanálisis en la Argentina, no hay, entre los estudios académicos, antecedentes en el abordaje del movimiento intelectual que dio lugar a la publicación *Lo Grupal* (1983-1993), desde una perspectiva de historia crítica como la desarrollada en este trabajo.

Los volúmenes de *Lo Grupal*, editados en su totalidad por Ediciones Búsqueda¹, tuvieron su mayor circulación fuera del ámbito académico, en espacios alternativos como escuelas de psicología social, de psicodrama y también de psicoanálisis. En lo relativo a la difusión internacional, facilitada por las vías de comunicación e intercambio abiertas durante las experiencias de exilio de las que regresaban recientemente algunos de sus autores, *Lo Grupal* llegó a circular también en otros países como Uruguay, México y España.²

1 Si bien no está especificada la cantidad de ejemplares impresos, Juan Carlos De Brasi estima que se imprimieron alrededor de 1500 ejemplares de cada volumen y que varios de ellos fueron reeditados. Comunicación personal (marzo de 2014).

2 Eduardo Pavlovsky y Hernán Kesselman estuvieron exiliados en España. Armando Bauleo y Marie Langer se exiliaron en México en el año 1974; Bauleo volvió a la Argentina en marzo de 1976 y a los seis meses

Conformado a partir de la iniciativa de Eduardo Pavlovsky en su vuelta del exilio, el proyecto de la publicación *Lo Grupal* se sostuvo con la elaboración, compilación y dirección de Pavlovsky y de Juan Carlos De Brasi. Entre los autores de mayor participación en estas producciones se encuentran también Hernán Kesselman, Gregorio Baremlitt, Armando Bauleo, Marcelo Percia, Osvaldo Saidón, Ana María Fernández y Ana María del Cueto. Con participaciones más aisladas se incluyen artículos de Marie Langer, René Lourau, Angel Fiasché, David Szyniak, Luis Herrera, Miguel Moccio, Juan Campos Avilar, Alejandro Scherzer y René Smolovich entre otros.

Los comienzos de una tradición *grupalista* argentina, en los años 50, se vincula a las derivaciones en nuestro país del movimiento de salud mental a nivel mundial, a los comienzos de la psicología como disciplina profesional, a la trama que en esos años -caracterizados por algunos estudios históricos como de “modernización cultural”- conectaba psicoanálisis, psiquiatría social y psicología con el marxismo y otras ciencias sociales (Vezzetti, 1998ab; Terán 2008, Dagfal, 2009). En la coyuntura de los 80, posteriores a la última dictadura, el proyecto nucleado alrededor de *Lo Grupal* retoma los antecedentes y tradiciones más significativas de esa historia, situándose de ese modo en continuidad con lo que esas experiencias habían autorizado y habilitado. Hay que destacar además que Eduardo Pavlovsky y Juan Carlos De Brasi, compiladores de la colección, y algunos de sus colaboradores más significativos como Baremlitt, Bauleo y Kesselman habían formado parte de aquellos movimientos de crítica (los grupos Documento y Plataforma) que derivaron en la ruptura con la institución oficial del psicoanálisis, la Asociación Psicoanalítica

volvió a exiliarse; estuvo nuevamente en México, en Madrid y luego en Italia. Gregorio Baremlitt y Osvaldo Saidón se exiliaron en Brasil. Juan Carlos De Brasi estuvo exiliado en México.

Argentina (APA) a comienzos de los setenta y se encuentran entre los autores de los dos volúmenes compilados por Marie Langer con el nombre de *Cuestionamos* (1971, 1973). Esas rupturas, protagonizadas por psicoanalistas, psicólogos, psiquiatras y psicodramatistas, se caracterizaron por el cuestionamiento a un estilo de formación verticalista, a un modelo institucional totalitario y elitista, por la denuncia frente a una institución que se arrogaba la propiedad del psicoanálisis. Contribuyeron de ese modo a un fenómeno de expansión del psicoanálisis que irrumpía -en sintonía con el clima de ideas predominantes de ese tiempo- en el ámbito público renovado en sus temas y urgencias: la práctica del psicoanálisis aparecía como posible *acción transformadora* de acuerdo con los objetivos de transformación social y la figura misma del psicoanalista se fundía con la del intelectual insertado en el ámbito cultural y político.

Ahora bien, la relación que se establece con esos antecedentes desde el marco de producción de *Lo Grupal* constituye uno de los aspectos más fecundos para un análisis crítico de sus aportes. Por un lado, salta a la vista, desde el prólogo del primer volumen, que la significación de esas experiencias de rupturas, desvíos y disidencias de los psicoanalistas de izquierda es exaltada, sobre todo en una dimensión de filiación y en la recuperación de los tópicos más generales, como el rol del intelectual en el mundo social y la relación entre la práctica clínica y la dimensión política. Pero lo más destacable es que ese rescate, efectuado en la coyuntura socio-política y disciplinar de los 80, fomenta al mismo tiempo una serie de revisiones y desplazamientos que señalan ciertos límites en aquellos planteos e inspira un despliegue de formulaciones renovadas por otros problemas y por nuevas recepciones.

En el prólogo del primer número de *Lo Grupal*, Pavlovsky inscribe la iniciativa de la publicación en continuidad con aquel psicoanálisis

comprometido con el movimiento social de transformación de los 60 y comienzos de los 70. Una continuidad herida, evidentemente, por lo acontecido en los años de la dictadura y por el exilio. Pavlovsky expresa allí el deseo de reanudar el diálogo con los jóvenes, la voluntad de retomar en la Argentina una reflexión desde una posición que, desde el psicoanálisis, y una vez planteado que lo que llamamos *inconsciente* se trama en lo social-histórico, se interroga por su relación con la problemática del poder (Pavlovsky, 1983).

En el marco de este movimiento político, cultural y de ideas clínicas, la referencia a la noción de *lo grupal*, en discusión con los enfoques que abordaron (explícita o implícitamente) al grupo como objeto empírico, expresó una intervención conceptual de relevancia en tres dimensiones que conectaban problemas del campo disciplinar con urgencias y preocupaciones que en esos años emergían de la escena social. Esas dimensiones pueden sintetizarse del siguiente modo: 1) La revisión crítica (en diálogo con una tradición previa del psicoanálisis argentino) de los modelos y conceptualizaciones para el abordaje de los grupos. Segundo. 2) La recuperación y renovación de una reflexión privilegiada del campo intelectual de las dos décadas previas: el problema de la relación entre la práctica profesional e intelectual y la dimensión política. 3) La problemática de la violencia, el autoritarismo y el poder en el análisis de la producción de subjetividad y su relación con las prácticas sociales. El artículo aborda de qué modo la noción de *lo grupal* interviene en el planteo de problemas y en el tratamiento de esas dimensiones.

Lo grupal como micropolítica: violencia y transformación social

Lo Grupal (1983-1993) apuntó a promover, en los primeros años de posdictadura, desde el campo del psicoanálisis y la psicología, en su

apertura hacia la sociedad y la cultura, una reflexión que involucraba la interrogación sobre las relaciones entre dictadura y sociedad civil: entre formas de poder y prácticas sociales, entre formas de violencia simbólica, autoritarismo y vida cotidiana.

Algunos análisis de historia y crítica cultural han señalado, respecto de los primeros años de “transición democrática”, cierta escasez de estudios que hayan aportado a una reflexión sobre las vinculaciones generales de la dictadura con la sociedad civil; sobre los efectos particulares del proceso dictatorial en las formas de convivencia social en los espacios cotidianos.³ Este diagnóstico sobre el ejercicio de la crítica en los primeros años de posdictadura otorga mayor relevancia a las intervenciones que, desde *Lo Grupal* (Pavlovsky, 1986; De Brasi, 1986b, 1989; Percia, Herrera & Szyniak, 1986), se expresaron en ese sentido, así como a los desarrollos conceptuales que apuntaron a problematizar esa dimensión cotidiana de la violencia. Dichos análisis subrayaron la preponderancia que adquirió, respecto de la memoria colectiva sobre lo acontecido en la historia reciente, la dimensión de la justicia por los crímenes cometidos y la condena de los ejecutores (Casullo, 1997; Kaufman, 1997, 2012abc, Vezzetti, 2002). Alejandro Kaufman (1997, 2012b) puntualizó que la dimensión que involucraba los espacios y las acciones de la vida cotidiana se había sustraído, en gran medida por la complejidad de su abordaje, de los análisis relativos a la comprensión de las imbricaciones entre horror

dictatorial y sociedad civil. Para Nicolás Casullo (1997), el acto político más importante del período posdictatorial, el juicio y condena de lo actuado por los responsables mayores de la dictadura, había llevado también a la absolución y el descompromiso de la sociedad en su conjunto respecto de ese pasado. Desde su perspectiva una “visión judicial hegemónica de la cuestión histórica” obturó en esos años la discusión sobre políticas de la historia, enmudeció las narraciones sobre violencias, autoritarismos e intolerancias y promovió ideologías del olvido (Casullo, 1997). Kaufman (1997, 2012a) llamó la atención sobre el mismo problema al señalar la insuficiencia, para *la experiencia política, ciudadana, vital*, de la figura de la punición como único modelo de interpretación y de acción frente a lo acontecido.

Si en los años de transición democrática se sitúan entonces el resurgimiento de las libertades públicas y la resignificación del acontecimiento democrático en la sociedad civil, ese tiempo fue también de emergencia, en ciertos sectores del campo intelectual -entre los que hay que ubicar al núcleo de autores de *Lo Grupal*-, de una serie de preocupaciones vinculadas a la memoria y elaboración de lo acontecido. Como lo planteaba Kaminsky (1990) se advertía, en el mismo movimiento de retorno democrático, la profundidad y alcances de estrategias autoritarias diseminadas en los espacios de la vida cotidiana, en las instituciones, en los imaginarios sociales y profesionales.

Uno de los aportes principales de *Lo Grupal* fue entonces su contribución en esos años a la reflexión sobre el problema de las formas de violencia y autoritarismo en las prácticas clínicas, en las instituciones y los grupos. Esta reflexión conectó la interrogación sobre las formas de concebir las prácticas (clínicas, comunitarias, pedagógicas, de formación) y la revisión de los modelos grupales heredados, con la preocupación

3 Se trata de una apreciación general que no habría que entender como una ausencia total de apuestas en esa dirección. Las intervenciones de León Rozitchner en los primeros años de posdictadura se encuentran entre las más significativas. Además, hay que considerar también los trabajos de Alejandro Kaufman desde comienzos de la década del 90 y los de Gregorio Kaminsky. Su libro *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, publicado en 1990 reúne artículos y ensayos escritos entre 1985 y 1988.

por pensar las condiciones subjetivas de ese tiempo: las formas de vida en los espacios cotidianos, en la familia y en los ámbitos comunitarios de la salud, la educación y el trabajo. La voluntad de *recuperar un horizonte político* habla de una insistencia que apuntaba no solo a recuperar las coordenadas de un debate que, en las dos décadas anteriores, habían tenido en su horizonte las ideas de compromiso, responsabilidad social y una transformación social como posible (Percia & Herrera, 1987). Esa intención se proponía también problematizar las condiciones de vida en el nuevo escenario social y diseñar, en consecuencia, modos posibles de trabajo colectivo. Se requería construir lugares de pertenencia, apelar a la construcción de nuevos lectores, volver a pensar las instituciones y diseñar espacios micropolíticos, replantear el lugar del compromiso, revisar los modelos conceptuales e instrumentales disponibles. De Brasi se refiere, en el prólogo del tercer volumen, a *lo grupal* como “metáfora vigente de lo reprimido”. “Erradicados de los usos terapéuticos y servicios sociales durante un período genocida (...) la embestida contra los grupos formó parte de un ataque programado a la solidaridad, al tejido conjuntivo de la sociedad civil” (De Brasi, 1986a, p. 9).

Es claro entonces que si el tratamiento de la problemática de *lo grupal* se orientó en esta publicación hacia el desarrollo de aspectos teóricos, clínicos y disciplinares, esas elaboraciones eran impulsadas por preocupaciones y urgencias que emergían de la escena social. Es este aspecto del proyecto editorial de *Lo Grupal* lo que lleva a situarlo como un gesto de resistencia cultural en esos años: la referencia a *lo grupal* y el abordaje de las condiciones históricas de producción de subjetividad era un modo de señalar: primero, lo acontecido en términos de violencia física, secuestros y desapariciones de personas evidentemente había afectado la trama del tejido social de formas

impensadas. Segundo, los dispositivos de violencia psicosocial se tramaban también en *microológicas*: en el lenguaje, los gestos, los rituales, las ceremonias cotidianas, las ilusiones y los deseos. Tercero, era tarea de los profesionales y de los intelectuales problematizar los modos de pensar las prácticas sociales y diseñar estrategias orientadas a visibilizar y desmontar esos dispositivos.

En ese marco, la crítica de la tendencia hacia el profesionalismo y la especialización es uno de los tópicos que mejor refleja la apuesta de este grupo por intervenir en las formas de violencia en los espacios cotidianos de las prácticas sociales. De Brasi (1986b) se refirió a los modelos normativos que conformaban las identidades e idealizaciones profesionales -los imaginarios profesionales- como formas condensadas de violencia simbólica. Lejos de la figura del intelectual como crítico de la sociedad, lo que parecía ganar cada vez más terreno en esos años era una figura del profesional comandada por lógicas propietarias de éxito personal. Percia (1989) observaba una escisión creciente, durante la década del 80, entre el territorio de las prácticas *psi* y la tarea crítica. Desde su perspectiva esos ámbitos parecían ajenos a las conexiones que, en las dos décadas anteriores, se habían tramado entre el deseo de transformación social y las prácticas en salud. Advertía en ese sentido el predominio de una actitud profesionalista que vinculaba a “la pérdida de una intención transformadora y el desencanto con una perspectiva del intelectual como crítico de la sociedad” (p. 81).

De las grupologías a *lo grupal*

La noción de *lo grupal*, propuesta en este marco de producción, intervino críticamente en las formas más habituales de las psicologías y del psicoanálisis de concebir los grupos desde los años 50. Esa intervención crítica, que postulaba un giro desde el estudio de los grupos hacia el

abordaje de *lo grupal* y de las condiciones histórico-sociales de producción de subjetividad, puede considerarse el inicio de la apertura hacia una renovación de la problemática grupal en nuestro medio. Hay que destacar aquí el lugar privilegiado que ocupó el pensamiento de Juan Carlos De Brasi como referente teórico de esa renovación, centrada en el desplazamiento desde los enfoques basados en el grupo como objeto empírico hacia una concepción de *lo grupal* como condición estructurante de lo social-histórico. El pensamiento y enseñanza de De Brasi sobre psicoanálisis y materialismo histórico así como su trabajo de escritura parece haber operado en cierta medida como faro para el núcleo de autores más significativo de *Lo Grupal* (Pavlovsky, Kesselman, Bauleo, Percia, Fernández). Son numerosas las notas en diversos artículos de la publicación que hacen referencia a sus textos, sus ideas y también a conversaciones personales con él. De Brasi es filósofo graduado en la Universidad de Buenos Aires y doctorado en la Universidad de París. Desde los años 70 se ha dedicado a la investigación y la práctica del psicoanálisis desde una posición crítica frente a todo reduccionismo de “escuela”. Participó de los movimientos de ruptura con la APA desde el Grupo Documento y contribuyó, junto a Gilberto Simoes, Julio Marotta y Santiago Dubcovsky, a la creación del Centro de Docencia e Investigación (CDI) de los trabajadores en Salud Mental en 1973.⁴ En los años cercanos a la conformación del grupo que participó en *Cuestionamos*, la formación de muchos psicoanalistas alrededor del marxismo y el psicoanálisis se realizó en grupos de estudio, reunidos por fuera tanto de la universidad como de la Asociación Psicoanalítica Argentina, que dictaron Juan Carlos De Brasi, Raúl Sciarreta y León Rozitchner.

La referencia a *lo grupal* no fue, en el contexto de esta publicación, la alusión al adjetivo que nombra lo relativo a los grupos, sino la afirmación de un problema que requería ser pensado. Indicó la necesidad de producir un desplazamiento respecto de la idea del *grupo* como objeto de las teorías psicológicas, psicoanalíticas y sociológicas. Conviene situar brevemente que los primeros trabajos sobre psicoanálisis y grupos en la Argentina en los años 50 se componen de referencias diversas. Pueden situarse dos líneas principales de trabajo, a su vez conectadas entre sí. Una es la que se abre con la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos (AAPPG) fundada con el apoyo de la APA en 1954, por Juan José Morgan, Jorge Mom, Raúl Usandivaras y que tuvo entre sus miembros a Emilio Rodríguez, Marie Langer y León Grimberg, entre otros. Morgan fue además el primer profesor titular de la asignatura *Dinámica de Grupos* de la Facultad de Psicología de la UBA. En el ámbito de la AAPPG predominó un esquema de aplicación de la psicoterapia individual al grupo. Su principal referencia teórica fue el psicoanálisis inglés de matriz kleiniana. No sólo los desarrollos de Melanie Klein sino también las experiencias de grupos realizadas por W. R. Bion. Hay que recordar que Emilio Rodríguez había observado el trabajo del psicoanalista inglés en Londres en 1949. Unos años después, en 1957, publica junto con Marie Langer y León Grimberg *Psicoterapia del grupo*. La otra línea es la inaugurada por Enrique Pichon Rivière que, si bien se desprende también de la APA, altera el esquema kleiniano predominante en esa institución al incorporar herramientas conceptuales de las ciencias sociales. Entre sus principales referencias se sitúan los tópicos kleinianos de las fantasías, ansiedades y defensas, pero también Kurt Lewin, Jean Paul Sartre, Eziel, George Mead y Gaston Bachelard (Percia, 2005; Dagfal, 2009).

4 Sobre el lugar de Juan Carlos De Brasi en el CDI, véase también Carpintero y Vainer (2005, p. 68).

En el contexto de producción que dio lugar a la publicación *Lo Grupal*, la distinción entre los grupos y *lo grupal*, expresada en la afirmación “*lo grupal* no son los grupos” (De Brasi, 2007, p. 115)⁵, permitió señalar una serie de problemas presentes en los modos cristalizados de abordar la problemática de la grupalidad. Se apuntaba a producir con esa referencia un movimiento respecto de las conceptualizaciones históricas típicas para pensar los grupos: conflicto, cohesión, interacción y comunicación, interjuego de roles, resistencia al cambio, transferencia, ilusión y fantasía grupal, supuestos y ansiedades básicas (De Brasi, 2007; 2001). La referencia a *lo grupal* expresaba una serie de cuestionamientos hacia los enfoques grupales más difundidos (grupo operativo, dinámica de grupos, grupo de diagnóstico, grupo de reflexión, psicodrama psicoanalítico, training group) y la insistencia en la consideración de la dimensión sociohistórica en el abordaje de la problemática grupal. De ahí la idea de producir un desplazamiento desde *los grupos* hacia *lo grupal* y *las condiciones históricas de producción de subjetividad*.

Las críticas hacia esos enfoques pueden sintetizarse en dos aspectos centrales: por un lado, la naturalización del grupo como objeto empírico, es decir, la confusión entre grupo y agrupamiento o conjunto de personas reunidas para una tarea específica. Se trataba de señalar, en los enfoques basados en el pequeño grupo, centrado en sí mismo, una reducción de la complejidad de fenómenos -institucionales y sociohistóricos- que transversalizan un grupo. La crítica a esa reducción, a la que De Brasi llamó *grupismo*, alcanzaba no sólo a los discursos que no consideraban la dimensión política en la tarea clínica,

5 La afirmación, presentada por De Brasi como fórmula-advertencia, fue planteada en una entrevista publicada por la revista porteña *La Nave*, en forma incompleta, entre 1996 y 1997. Se incluyó en *La Problemática de la Subjetividad. Un ensayo, una conversación* (2007).

sino también -y sobre todo- a aquellos planteos que, aunque no dejaran de mencionar lo social, lo político, lo histórico o lo cultural como dimensiones en juego en los grupos, lo abordaban como un socialhistórico ya constituido, lo que implicaba una posición *desocializadora*. Esa posición desocializadora se expresa en las afirmaciones que no dejan de explicitar que el grupo “está atravesado por lo histórico social” o en las que plantean como objetivo del trabajo en grupo que los miembros “tomen conciencia”, es decir, amplíen su “conocimiento” sobre las condiciones económicas, sociales, culturales que obstaculizan una tarea.⁶ Desde la perspectiva que introducía *lo grupal*, lo socialhistórico no es algo que esté ahí ya constituido, para ser conocido, para tomar conciencia de él, sino algo que *se produce* en el espacio social donde se actúa. Por otro lado, y vinculada a lo anterior, el segundo aspecto es la crítica de la aplicación, es decir, el señalamiento de la violencia simbólica presente en las concepciones de grupo como técnica o instrumento.⁷

Introducir la dimensión histórico-social en los procesos de producción de subjetividad incluía pensar también las referencias teóricas y las prácticas sociales como producciones históricas. De Brasi (1988) hacía notar en ese sentido que los grupos y las instituciones tienden a considerarse como existiendo naturalmente y que por ello era “necesaria una tarea crítica que

6 Por mencionar uno de los enfoques más difundidos, este tipo de afirmaciones se encuentran, por ejemplo, en los desarrollos de Fernando Ulloa (1977) sobre el “grupo de reflexión”, pensado como una modalidad de grupo operativo y presentado explícitamente por el autor como una técnica o como un instrumento para el abordaje y el diagnóstico (pp. 63-66).

7 En estos cuestionamientos se manifiesta la cercanía del pensamiento de De Brasi con los planteos que Sartre realizara en su *Crítica de la razón dialéctica* (1960/2011) sobre los grupos como mediaciones y sobre la distinción entre grupo y colectivo. Cfr. Sartre (1960/2011, pp. 41-79 y 431 y ss.).

discrimine y señale a ambos fenómenos como producciones histórica y subjetivamente acotadas, lo cual incluye a los mismos aparatos críticos usados en cada momento” (p. 100).

La distinción entre los grupos (y las grupologías) y *lo grupal* ponía en cuestión uno de los aspectos más problemáticos -y tal vez más arraigados en el sentido común psicológico hasta la actualidad- de los modelos de trabajo en grupo desde los años 50. Se trata de los enfoques que, al considerar el concepto de grupo como unidad y como totalidad, tendieron a orientar la interpretación en la búsqueda de representaciones unificadas (“el grupo siente...” “el grupo piensa...”, etc.). El grupo queda de ese modo equiparado con una especie de individuo amplificado. *Lo grupal* señalaba una dimensión de *exterioridad* que desbarataba esa reducción del grupo a una individualidad y, en la misma dirección, cuestionaba la idea de grupo como fenómeno *intermediario* entre individuo y sociedad.

En relación con este problema y retomando la crítica a la idea de *aplicación* que introducía la noción de *lo grupal*, conviene recordar una de las referencias inaugurales de la tradición del psicoanálisis de grupo en la Argentina: el enfoque desarrollado por Rodrigué, Langer y Grinberg. Los autores de *Psicoterapia del grupo* (1957) hacían hincapié en la *aplicación* del psicoanálisis al grupo pensado como *unidad social* y como *totalidad gestáltica* integrada por elementos. En esa perspectiva, la concepción del grupo como una totalidad era un pilar de la función interpretativa del terapeuta; la totalidad del grupo era considerado como “un solo yo dividido en ‘yos’ parciales, puesto que cada integrante actúa en función de los demás” (Grinberg, Langer & Rodrigué, 1957, p. 50). Los autores sostenían que “los problemas expresados por cualquier integrante contienen, en forma latente o manifiesta, los del resto de los participantes” (p. 72). Lo que se interpretaba, la fantasía inconsciente,

expresaba *la vida interior del grupo*. Al respecto, cabe recordar que J.-B. Pontalis (1968) ya había señalado, a propósito de las psicoterapias de grupo, la noción misma de grupo como un problema. Observaba que lo que se comprobaba como *efectos de grupo* estaba apoyado por la concepción del grupo como individualidad. Pontalis (1968) hacía notar la insistencia de los psicoterapeutas de grupo “en llamar siempre sobre el grupo la atención de los participantes; el grupo como unidad, toma tal decisión, aborda tal tema, sufre tal fracaso. Se halla todo él implícito, íntegramente, en todo lo que sucede” (p. 224). Desde su perspectiva, el problema de estas concepciones es el postulado que las sostiene: el grupo es encarado como una existencia absoluta, centrado en sí mismo y no en su dependencia del universo social.

La noción de *singularidad* ligada a lo grupal, lo *singularmente colectivo*, permitía un desplazamiento desde referencias totalizadoras como individuo, grupo o sociedad hacia una concepción que ponía en juego la multiplicidad de formas (conocidas tanto desconocidas) y la imposibilidad de clausura en una representación.

No podemos ignorar que los hombres nacen divididos, fragmentados, que su unidad en el yo, el grupo o la sociedad son, como los términos de referencia, un logro mítico, una ilusión -necesaria- totalizadora. Al contrario sostenemos que esa imposibilidad de clausura, es la única garantía de existencia y persistencia del hombre mismo (...). Y que lo social-histórico no es un afuera ni una extensión o posterioridad temporal de una sustancia subjetiva, sino aquello con lo que está tramado el mismo inconsciente (De Brasi, 1990, pp. 19-20).

Lo neutro de la expresión *lo grupal* sugería una doble imposibilidad: la de definir lo que un grupo *es* como la de sostener, en cualquiera de sus versiones, algún *ser* de grupo. Así, *lo grupal* ponía en cuestión no sólo la concepción de grupo

como una individualidad (unidad, totalidad) cerrada en sí misma sino también la idea de individuo, indiviso, propio, idéntico a sí mismo. Escribe de Brasi: “Somos un acontecer grupal diseminado en nosotros mismos, como lenguaje y gesto, como signatura socio-histórica y singularidad inconsciente, como destino e invención del azar” (De Brasi, 2001, p. 8).

Clínica, crítica y política: lo grupal como invención

En la misma dirección, otros autores de *Lo Grupal* problematizaron, en el marco de una revisión crítica de los discursos predominantes en el campo *psi* en los años de posdictadura, las concepciones de lo socio-histórico en las prácticas clínicas. Percia *et al.* (1986) distinguieron, en un artículo incluido en *Lo Grupal 3*, tres tendencias: discursos *apolíticos*, discursos *formalistas* y discursos *críticos de lo social*. Discutieron las concepciones de realidad social y de lo socio-histórico en las dos primeras y se posicionaron, a través de la relectura de una tradición crítica previa del psicoanálisis argentino, en proximidad con los *discursos críticos*.

Con respecto a las dos primeras tendencias, señalaron una actitud técnico-profesional que desconoce la relación que toda práctica social (entre ellas la práctica clínica) tiene con la problemática del poder. En particular, dirigieron hacia la denominada tendencia formalista -de inspiración lacaniana- la crítica que había realizado Robert Castel (1973/1980) al psicoanálisis en Francia, para subrayar el riesgo de desvincular el deseo de su relación con el mundo social.

Esta tendencia, que cobraba importancia en el campo disciplinar en los primeros años de posdictadura, había comenzado a instalarse en la década anterior a través de la recepción, en el ámbito local, de las ideas de Althusser sobre el psicoanálisis, y en particular, de su lectura sobre

los aportes de Lacan para la conformación de un psicoanálisis científico.⁸ En la década de 1980, esa corriente de pensamiento encontró difusión principalmente a través de las cátedras clínicas de las universidades públicas de Buenos Aires, Rosario y la Plata, y en espacios de formación privada vinculados a ellas (Dagfal, 2013) y adquirió cierta masividad. El historiador Alejandro Dagfal destaca un rasgo particular de esa *filiación lacaniana* tan extendida a partir del 83. Mientras que las primeras lecturas de Lacan en nuestro medio, en los años 60, tuvieron lugar en el marco de la recepción del estructuralismo y formaron parte de un clima de ideas caracterizado por la interrogación por el lugar de la política en la práctica intelectual y se combinaron con referencias a la fenomenología, el existencialismo y el marxismo; en los años 80 predominaron las lecturas de Lacan alejadas de referencias al marxismo (Dagfal, 2013).

El planteo de los autores de *Lo Grupal* permite reconocer el tipo de lectura y apropiación que se realizó de la obra de Castel en ese marco de producción. Para el sociólogo francés, el desconocimiento de la problemática sociopolítica por el psicoanálisis es condición constitutiva de su conformación. Y más aún interesa destacar, en este caso, que Castel había explicitado que no excluía de su crítica sobre la *extraterritorialidad social del psicoanálisis* ni siquiera a aquellos que reconocían la dimensión sociopolítica para darle al psicoanálisis un sesgo político y subversivo. El autor consideró esas tentativas como mistificaciones; desde su perspectiva el psicoanálisis encubre siempre la dimensión sociopolítica. Por

8 En la década de 1970, en el marco de un problema que afectaba a los grupos de la izquierda no comunista: establecer la científicidad del socialismo luego de la caída del “comunismo real”, las lecturas de Althusser en el ámbito *psi* local se articularon a la necesidad de fortalecer el estatuto científico del psicoanálisis en su articulación con el marxismo, a través de una renovación teórica alejada de la tradición comunista (García, 2012, pp. 278 y ss.).

su parte, los autores argentinos no dejaban de explicitar que se afirmaban en el psicoanálisis -en rigor, en cierta tradición argentina del mismo- y orientaban las críticas de Castel hacia la tendencia caracterizada como formalista. El problema que señalaban era el efecto de autonomía que podía adquirir una supuesta *verdad de la estructura del deseo del sujeto* en relación con las condiciones histórico-sociales de producción de subjetividades. Retomaron en este sentido uno de los aspectos más interesantes de la crítica de Castel: el que afirma que su reproche no se dirigía tanto a la complicidad del psicoanálisis con el poder, como a su pretensión de haberse librado del problema del poder. Lo que interesa destacar aquí es el uso específico que adquiriría este argumento en el ámbito local. Se trataba, en *Lo Grupal*, de visibilizar las implicancias, en la situación socio-política argentina y en la situación más amplia de los países latinoamericanos, de esa posición de idealización de un *purismo teórico* y del consecuente rechazo o descalificación de cualquier intento de invención en el trabajo psicoterapéutico. Para los autores, esas actitudes de ceguera social y política contribuían a sostener e incluso a profundizar, ya en tiempos democráticos, un esquema implantado durante la dictadura: la escisión entre teoricismo y acción clínica como refugio de amplios círculos profesionales frente al vaciamiento del sistema de salud. Hay que recordar en este punto lo que Carpintero y Vainer (2005) mostraron sobre el proceso de desmantelamiento del campo de la Salud Mental en la Argentina, que comenzó en el año 1974 y que se profundizó durante los años de la dictadura, a través de la represión de planes reformistas y de sus principales actores. Además del secuestro, la detención y la desaparición de profesionales y trabajadores, los autores detallan las medidas llevadas a cabo durante esos años sobre el sistema de salud: la intervención en distintos organismos, allanamientos, cierre de servicios de salud mental, prohibición de determinadas prácticas (especialmente grupales), suspensión de diversas actividades de formación

junto al retorno del uso de otras técnicas (como el electroshock en el Centro de Salud Mental N°1 de la Ciudad de Buenos Aires), limitación de las tareas de los psicólogos (prohibiciones de realizar psicoterapia y en algunos casos reducción de sus actividades a la aplicación de test) (pp. 324-393).

Respecto de los *discursos críticos*, los autores de *Lo Grupal* realizaron una relectura de ciertos antecedentes de la tradición del psicoanálisis argentino vinculada al pensamiento de las izquierdas de los años 60 y principios de los 70 (Pichon-Rivière, Bleger, Marie Langer, los grupos Plataforma y Documento y los libros *Cuestionamos*). Retomaron, por un lado, los problemas que habían estado en el centro de los debates del campo intelectual en las dos décadas previas, como la noción de ideología, la crítica de la neutralidad y el formalismo, la cuestión del poder y la violencia simbólica en las prácticas terapéuticas, el saber como forma de poder, la familia como institución social y el papel de los intelectuales en la política. Pero esa recuperación estuvo orientada hacia una revisión y renovación de la concepción de lo político en la tarea clínica. Esto se advierte no sólo porque no dejaron de señalar ciertos límites que encontraban en los planteos de aquellos años -fundamentalmente la confusión entre la dimensión política en la práctica clínica y la militancia política- sino también porque incorporaron, para el tratamiento de esos problemas, herramientas conceptuales y analíticas novedosas (Castel, Foucault, Deleuze, Guattari, Bourdieu & Passeron) (Cardaci, 2015).

En ese marco, la referencia a la *invención* adquiere en *Lo Grupal* un lugar privilegiado. Por un lado, se planteaba la necesidad de revisión crítica de los modelos empleados en las prácticas (Percia & Herrera, 1987; Fernández, 1989). Pero la idea de invención era también uno de los sentidos que adquiriría la noción misma de

lo grupal, pensada como espacio de producción colectiva. Este segundo sentido retoma tópicos centrales de la tradición de los *grupos operativos* de Pichon-Rivière: las ideas de *invención, descubrimiento y aprendizaje*, vinculadas a la de *transformación social*. En el prólogo de *Lo Grupal 5* se leen los dos sentidos aludidos. Primero, se señala (hacia el interior de la tradición grupalista) el riesgo de la repetición de modelos teóricos sin problematización. Segundo, se marca, desde el proyecto de esta publicación, una posición y una intención: el *pensamiento de lo grupal* pretendía *rescatar* la potencia de las prácticas grupales, es decir, la *capacidad productiva* y de *ruptura de dogmas* que las acciones colectivas podrían realizar, sin evitar la interrogación acerca de sus modalidades de trabajo teórico y clínico (Percia & Herrera, 1987). Habría que situar esta referencia a la “*ruptura de dogmas*” como potencia de lo colectivo en cercanía con la idea de *estereotipo* y su relación con el problema de la ideología y el sentido común en Pichon-Rivière. A propósito de la experiencia de *grupos operativos* realizada en la ciudad de Rosario en 1958, Pichon situaba una orientación de esa modalidad de trabajo en la capacidad que el *proceso grupal* podía tener de movilizar *actitudes estereotipadas*. Estas actitudes -agregaban los autores del escrito- eran “mantenidas en vigencia como guardianes de determinadas ideologías o instituciones” y funcionaban como barreras a nuevas soluciones (emergentes) como *descubrimientos* o *invenciones* (Pichon Rivière, Bleger, Liberman & Rolla, 1971/1980b).⁹

9 En *Lo Grupal*, una de las expresiones más interesantes para advertir qué implicaba ese *giro* (de las grupologías hacia lo grupal) es la lectura crítica que De Brasi (1987ab) realizó sobre estos tópicos, *transformación, aprendizaje, descubrimiento e invención*, esbozados por Pichon-Rivière alrededor de los grupos operativos. El trabajo de elaboración de De Brasi restituye una complejidad presente en los problemas abordados por Pichon-Rivière y, en el mismo movimiento, produce una apertura y un despliegue renovado de esas referencias (Cardaci, 2013).

En *Lo Grupal*, la urgencia de revisión de los modos de abordaje en situaciones de grupo cobra un sentido particular en relación con la situación de las prácticas asistenciales en los espacios públicos en los años de posdictadura. Si los grupos y las instituciones como objetos privilegiados de interés habían estado, desde fines de los años 50 y durante los años 60, en el centro de un proyecto renovador y reformista, esa tradición parecía ahora haber quedado reducida, en el ámbito público, a un uso utilitario desvinculada de su potencialidad transformadora. Se advertían ciertos equívocos extendidos en esos años en los modos de pensar las relaciones entre psicoanálisis y problemática grupal e institucional. Se quería señalar que esos equívocos, con que se aludía tanto a posturas que se afirmaban como especialistas grupalistas como a los que se afirmaban como psicoanalistas, redundaban en la pérdida del interés por la investigación acerca de la problemática grupal y su relación con las prácticas en el ámbito público. Respecto de las posiciones sostenidas por grupalistas se hace referencia a un problema heredado de las primeras tentativas de abordaje del grupo desde perspectivas del psicoanálisis, en los años 50: la exigencia de legitimar la tarea clínica con grupos desde certezas del psicoanálisis. Una tendencia que también fue nombrada en *Lo Grupal* como *tendencia de aplicación* (Percia, 1989)¹⁰. Respecto de las segundas posiciones, se ubica el rechazo de la problemática grupal por ser considerada, en nombre de una supuesta “pureza” del psicoanálisis, como práctica de segunda o como modo de abordaje inferior. En definitiva, ambas posiciones eran en este aspecto equivalentes y derivaban a su vez en un equívoco fundamental: reducir lo grupal como espacio potencial de producción colectiva a una técnica destinada a cumplir con objetivos de rendimiento y eficacia institucional (la idea de “hacer grupos” para satisfacer la demanda de

10 Sobre este aspecto, se puede consultar también Dagfal (2009).

atención pública con menores recursos). (Percia y Herrera, 1987; Fernández, 1989). En este sentido, Percia (1989) afirmó que no se trataba ni del “rechazo de los grupos” ni del “festejo irreflexivo de lo grupal” (p. 83-84), sino de indagar, desde una posición crítica, los dispositivos empleados en las prácticas colectivas, “llámense grupo de formación, grupo de psicodrama psicoanalítico, grupo operativo, grupo terapéutico, grupo de reflexión, grupo de análisis institucional o taller comunitario” (p. 84).

Conclusiones

El artículo expuso una serie de temas y problemas elaborados en el marco del movimiento intelectual que dio lugar a la publicación *Lo Grupal* (1983-1993). El análisis de un conjunto significativo de artículos e intervenciones muestra que la producción reunida en esta publicación, en diálogo con una tradición previa del psicoanálisis argentino y a través de una operación de recuperación crítica de ciertos antecedentes del movimiento político intelectual de los años 60 y comienzos de los 70, constituye una referencia privilegiada -y hasta el momento no indagada- del pensamiento, la investigación y la escritura sobre la problemática grupal, la clínica institucional y las intervenciones micropolíticas en la Argentina. Por un lado, la producción de *Lo Grupal* (1983-1993) aportó, en el terreno del psicoanálisis local, la apertura hacia una renovación de la investigación sobre la problemática grupal e institucional, tanto en el plano conceptual como en el de las prácticas. Lo novedoso de esa apertura se condensa en el giro enunciado por Juan Carlos De Brasi en el prólogo de *Lo Grupal 3* (1986) desde el estudio de los grupos y sus conceptualizaciones históricas típicas hacia el abordaje de *lo grupal* y de las condiciones histórico-sociales de producción de subjetividad. Pero además, la posición de enunciación que sus autores sostuvieron en el campo disciplinar

de la psicología y el psicoanálisis, atendiendo la coyuntura socio-política en los años de posdictadura y la centralidad que otorgaron a la problemática del poder y la violencia en las prácticas sociales permite situar a *Lo Grupal* también como un fragmento relevante de la producción crítica cultural del nuestro pasado reciente.

Se ha mostrado de qué modo en el marco de este movimiento político, cultural y de ideas clínicas, la referencia a la noción de *lo grupal* -en discusión con las concepciones que tomaron al grupo como objeto- expresó una intervención crítica conceptual de relevancia en tres dimensiones que conectaban problemas del campo disciplinar con urgencias y preocupaciones que emergían de la escena social: el problema de la violencia simbólica en las prácticas sociales, la revisión crítica de los modelos grupales disponibles, y la recuperación y renovación de una reflexión privilegiada del campo intelectual de las dos décadas previas: el problema de la relación entre la práctica profesional e intelectual y la dimensión política.

Se ha situado que la intención de problematizar modos imperceptibles de una “violencia simbólica” en los diversos espacios de convivencia social se sitúa entre las contribuciones más relevantes de este proyecto. Afirmamos en este sentido que *Lo Grupal* expresó una intervención de resistencia cultural, al contribuir a la elaboración de los efectos de lo acontecido en la historia reciente sobre los vínculos socio-comunitarios. Dicha contribución se vinculó a una voluntad de restablecer una dimensión política del psicoanálisis, a través de la recuperación de las coordenadas de un debate previo en torno del compromiso y la transformación social, que se orientaba, en primer lugar, a problematizar las condiciones de vida de ese tiempo presente y a diseñar, en consecuencia, modos posibles de habitar los espacios colectivos.

Referencias

- Cardaci, G. (2013) De las grupológicas hacia *lo grupal*: Elucidaciones sobre el ECRO en la publicación *Lo Grupal* (1983-1993) en la Argentina. En *Actas de V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Cardaci, G. (2015). Clínica, crítica y política en la publicación *Lo Grupal* (1983-1993): Aportes de Percia, Herrera y Szyniak. *Memorandum*, 29, 34-58.
- Carpintero, E. & Vainer, A. (2005). *Las huellas de la memoria*. Tomo II: 1970-1983. Buenos Aires: Topía.
- Castel, R. (1973/1980). *El psicoanálisis. El orden psicoanalítico y el poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Casullo, N. (1997). Los años 60 y 70 y la crítica histórica. *Confines*, 4, 7-28.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Dagfal, A. (2013). *Breve historia de la psicología en la Argentina (1896-1976)*. Módulo IV (primera parte). Módulo de la Cátedra I de Historia de la Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de www.elseminario.com.ar
- De Brasi, J. C. (1986a). Prólogo. En E. Pavlovsky. (Ed.), *Lo Grupal 3* (pp. 9-11). Buenos Aires: Búsqueda.
- De Brasi, J. C. (1986b). Apreciaciones sobre la violencia simbólica, la identidad y el poder. En E. Pavlovsky. (Ed.), *Lo Grupal 3* (pp. 39-54). Buenos Aires: Búsqueda.
- De Brasi, J. C. (1987a). Elucidaciones sobre el ECRO, un análisis desde la clínica ampliada. En Baremlitt, et al. (Ed.), *Lo Grupal 4* (pp. 97-117). Buenos Aires: Búsqueda.
- De Brasi, J. C. (1987b). Desarrollos sobre el Grupo-Formación. En G. Baremlitt, A. Bauleo, J.C. De Brasi, M. De Brasi, H. Kesselman & E. Pavlovsky. (Ed.), *Lo Grupal 5* (pp. 33-65). Buenos Aires: Búsqueda.
- De Brasi, J. C. (1988). Crítica y transformación de los fetiches. En E. Pavlovsky. (Ed.), *Lo Grupal 6* (pp. 99-123). Buenos Aires: Búsqueda.
- De Brasi, J. C. (1989). Violencia y transformación. Laberintos grupales e institucionales en lo social-histórico. En Batista, V., et al. (Ed.), *Lo Grupal 7* (pp. 11-31). Buenos Aires: Búsqueda.

- De Brasi, J. C. (1990). *Subjetividad, Grupalidad, Identificaciones. Apuntes metagrupales*. Buenos Aires: Búsqueda.
- De Brasi, J. C. (2001). Notas mínimas para una arqueología grupal. La recuperación de la grupalidad. *Campo Grupal* 28, 7-9; 29, 8-9.
- De Brasi, J. C. (2007). *La problemática de la subjetividad. Un ensayo, una conversación*. Barcelona: EPB-CN/ Buenos Aires: Mesa Editorial.
- Fernández, A. M. (1989). La dimensión institucional de los grupos. En Batista, V., et al. *Lo Grupal* 7 (pp. 49-64). Buenos Aires: Búsqueda.
- García, L. (2012). *La recepción de la psicología soviética en la Argentina: Lecturas y apropiaciones en la psicología, psiquiatría y psicoanálisis (1936-1991)* (Tesis doctoral inédita). UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Grinberg, L., Langer, M. & Rodrigué, E. (1957). *Psicoterapia del grupo*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaminsky, G. (1990). Dispositivos *institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar.
- Kaufman, A. (1997). Notas sobre desaparecidos. *Confines*, 4, 29-34.
- Kaufman, A. (2012a). Sobre perdón y olvido (1998). En A. Kaufman. (Ed.), *La pregunta por lo acontecido. Ensayos de anamnesis en el presente argentino* (pp. 71-82). Lanús: La Cebra.
- Kaufman, A. (2012b). Fútbol 78, vida cotidiana y dictadura (2008). En A. Kaufman. (Ed.), *La pregunta por lo acontecido. Ensayos de anamnesis en el presente argentino* (pp. 371-283). Lanús: La Cebra.
- Kaufman, A. (2012c). La crítica de la violencia como inquietud por la responsabilidad (2011). En A. Kaufman. (Ed.), *La pregunta por lo acontecido. Ensayos de anamnesis en el presente argentino* (pp. 317-327). Lanús: La Cebra.
- Langer, M., & Bauleo, A. (1971). *Cuestionamos 1. Documentos de crítica a la ubicación actual del psicoanálisis*. Buenos Aires: Granica.
- Langer, M., & Bauleo, A. (1973). *Cuestionamos 2. Psicoanálisis institucional y psicoanálisis sin institución*. Buenos Aires: Granica.
- Pavlovsky, E. (1983). Prólogo. En E. Pavlovsky & J.C. De Brasi. (Ed.), *Lo Grupal* 1 (pp. 6-9). Buenos Aires: Búsqueda.

- Pavlovsky, E. (1986). Psicoterapia, psicodrama y contexto socio-político. En E. Pavlovsky & J.C. De Brasi. (Ed.), *Lo Grupal 3* (pp. 13-33). Buenos Aires: Búsqueda.
- Percia, M. (1989). Introducción al pensamiento grupalista en la Argentina y algunos de sus problemas actuales. En L. Vera et al. (Ed.), *Lo Grupal 7* (pp. 65-95). Buenos Aires: Búsqueda.
- Percia, M. (2005). Instalación política de los grupos (decepciones de Bion). *Revista de la AAPPG*, 28, 191-232. Recuperado en <http://www.aappg.org/wp-content/uploads/2005-N%C2%BA1.pdf>.
- Percia, M & Herrera, L. (1987). Prólogo (Logos en pro de lo grupal). En *Lo Grupal 5* (pp. 9-16). Buenos Aires: Búsqueda.
- Percia, M., Herrera, L. & Szyniak, D. (1986). Clínica y política: un lugar para la ética en salud mental. En Pavlovsky & J.C. De Brasi. (Ed.), *Lo Grupal 3* (pp. 55-77). Buenos Aires: Búsqueda.
- Pichon Rivière, E., Bleger, J., Liberman, D., y Rolla, E. (1971/1980). Técnica de los grupos operativos. En E. Pichon Rivière. (Ed.), *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I* (107-120). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pontalis, J. B. (1968). Las técnicas de grupo: de la ideología a los fenómenos y El pequeño grupo como objeto. En J.B. Pontalis. (Ed.), *Después de Freud* (pp. 214-230). Buenos Aires: Sudamericana.
- Sartre, J. P. (1960/2011). *Crítica de la razón dialéctica I*. (Trad. de M. Lamana). Buenos Aires: Losada.
- Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ulloa, F. (1977). Grupo de reflexión y ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de la salud, Clínica y análisis grupal. *Revista de psicoterapia y psicología social aplicada*, 4, 62-79.
- Vezzetti, H. (1998a) Enrique Pichon Rivière y Gino Germani: el psicoanálisis y las ciencias sociales. *VI Anuario de Investigaciones*, (6).
- Vezzetti, H. (1998b) *Enrique Pichon-Rivière y la "operación Rosario"*. Recuperado de http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Vezzetti_EPR_Operacion_Rosario.pdf
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

*Intelligence: An exploration of some contemporary aspects**

Pp. 150 - 161

Jose Luis Posada Abril**

Jose Luis Posada Abril

enero - junio / 16

tesis psicológica Vol. II - N° I

ISSN 1909-3391

150

* Manuscrito derivado del proyecto "Perfil psicológico de los oficiales del Ejército Colombiano que asisten al curso de Estado Mayor. Financiado por la Fundación Universitaria Los Libertadores.

** Magíster en Psicología. Docente Fundación Universitaria Los Libertadores. jposadaa@libertadores.edu.co

*La Inteligencia: Una exploración sobre algunos aspectos contemporáneos**

Cómo citar este artículo: Posada, J. L. (2016). La Inteligencia: Una exploración sobre algunos aspectos contemporáneos. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 150-161.

Recibido: agosto 25 de 2015
Revisado: septiembre 10 de 2015
Aprobado: mayo 10 de 2015

ABSTRACT

This current article has an overview of research and contemporary debates around the construct called intelligence. It is proposed to address this exploration from three aspects: First, will discuss about issues related to measurement and theoretical foundation, after will address the growing relationship between intelligence and personality will and finally some discussions are mentioned around the existence of a general factor intelligence (g factor) and its evolving nature. It is concluded that the concept of intelligence will continue to generate new reviews not only from the psychological but from the social and cultural issues, and also expected that research is increasingly multidisciplinary because intelligence has been, is and will be a relevant concept in the scientific community and society, in part because it is a construct that in some way defines us as a species.

Keywords: Intelligence, g factor, personality, psychometrics, evolutionary psychology.

RESUMEN

En el presente artículo se hace una revisión general de investigaciones y debates contemporáneos alrededor del constructo denominado inteligencia; para esto, se propone abordar esta exploración desde tres aspectos: Primero, se hablará sobre cuestiones relacionadas con su medición y su fundamentación teórica, posteriormente, se abordará la creciente relación entre inteligencia y personalidad, por último, se mencionarán algunas discusiones alrededor de la existencia del factor general de inteligencia (Factor g) y su carácter evolutivo. Se concluye, que el concepto de inteligencia seguirá generando nuevas revisiones no solo desde lo psicológico sino desde lo social y lo cultural, además, es de esperar que las investigaciones sean cada vez más multidisciplinares debido a que la inteligencia ha sido, es y será un concepto relevante tanto en la comunidad científica, como en la sociedad, en general, debido en parte a que es un constructo que de cierta manera nos caracteriza como especie.

Palabras clave: Inteligencia, factor g, personalidad, psicometría, psicología evolutiva.

Introducción

La inteligencia es uno de esos constructos usados de forma amplia y diversa no solo desde el ámbito académico y científico sino dentro del uso cotidiano de las personas, como lo señala Ortiz (2015) es una palabra que se utiliza muy menudo para invocar explicaciones para todo tipo de fenómenos sociales y de comportamientos observados y que está inmersa incluso en la literatura popular y en la profesional. Es también uno de los constructos más estudiados dentro del campo de la psicología, llegando al punto que hoy en día al buscar en bases de datos especializadas las palabras inteligencia y test de inteligencia se obtienen más de 23.000 registros (Simonton, 2009). Y así como diversas teorías y estudios sobre la inteligencia han hecho parte del pasado y presente de la psicología, es de suponer que su estudio siga guiando futuras investigaciones, puesto que la inteligencia es un constructo que aun hoy en día requiere una expansiva acumulación de evidencia que sea consistente y coherente para poder de esta manera aprehenderlo (Gottfredson & Saklofske 2009).

Dentro de la historia de la psicología, los estudios en inteligencia han sido relativamente constantes a través del tiempo; Colom y Andrés-Pueyo (1999) afirman al respecto que la inteligencia ha sido uno de los pocos temas que se ha estudiado continuamente, con excepción de las décadas de los años 60 y 70 en donde los estudios se redujeron considerablemente debido a factores relacionados en su mayoría con aspectos políticos; y es que a propósito de esto, vale la pena señalar que los estudios en inteligencia no han estado exentos de diferentes polémicas debido a que generalmente sus resultados han ido más allá de lo científico y han bordeado debates políticos, sociales, económicos, entre otros.

Rattan, Savani, Naidu & Dweck (2012) señalan por ejemplo que a pesar de que hoy en día en Occidente no se usa explícitamente el concepto de inteligencia para legitimar jerarquías sociales y estereotipar a ciertos grupos como más o menos inteligentes, la idea de la inteligencia como forma de clasificación de las personas permea las estructuras sociales y la cultura popular.

En psicología, el desarrollo de los estudios sobre inteligencia generalmente ha sido ligado a la construcción de pruebas para su medición y al desarrollo de los conceptos de cociente Intelectual (CI) y factor general de inteligencia (Factor g). La popularidad de la medición de la inteligencia ha llevado a algunos investigadores a asegurar que medir la inteligencia es uno de los logros más grandes de la psicología ya que el CI es un buen predictor de rendimiento escolar, de desempeño en el trabajo, de una adaptación exitosa a las demandas de la vida cotidiana y de una alta capacidad de liderazgo e incluso llegan a plantear que los test de inteligencia son los más populares y útiles de todos los dispositivos de medición en psicología (Reynolds, Floyd & Niileksela, 2013; Nisbett et al., 2012 y Simonton, 2009). Sin embargo, otros investigadores son escépticos sobre los exitosos alcances de la medición de la inteligencia, por ejemplo, Gottfredson & Saklofske (2009) señalan que diversas críticas apuntan a que debería tenerse en cuenta que un solo test no puede capturar la complejidad de la inteligencia humana y que ninguna medida psicológica está libre de sesgo cultural, además, la falta de acuerdo en psicología de un modelo único de inteligencia es la principal razón para la existencia de los numerosos test de inteligencia que se encuentran actualmente.

En el presente artículo se buscan mencionar algunas consideraciones generales que permiten rastrear el papel de la inteligencia en las investigaciones psicológicas contemporáneas, en

especial, lo relacionado con aspectos metodológicos, con la relación entre la inteligencia y la personalidad y con la noción de factor general de inteligencia.

Aspectos metodológicos

Se podría afirmar que los estudios alrededor de la inteligencia son predominantemente psicométricos, en la actualidad como lo señalan Benisz, Dumont & Willis (2015) se realiza este tipo de análisis principalmente para las pruebas de inteligencia basadas en los planteamientos de Weschler; ejemplo de esto los análisis de validez de constructo del WAIS IV (Kranzler, Benson & Floyd, 2015) y del WISC IV (Benson, Hulac & Bernstein, 2013). Sin embargo, también se encuentran diversos estudios psicométricos de otras pruebas que miden inteligencia como, por ejemplo, la prueba Otis (Sánchez de Gallardo y Pirela de Faría, 2010). Paralelo a estos análisis hechos desde la Teoría Clásica de los Test se han venido desarrollando análisis psicométricos desde la Teoría de Respuesta al Ítem de nuevas pruebas para medir el CI, por ejemplo, la prueba IQ Test del grupo Mensa Dinamarca (Cerdeira, Pérez, Melipillán, y Ortega-Ruiz, 2015). Otro hecho importante que vale la pena resaltar es el incrementado de análisis psicométricos de constructos algo controversiales como el de la inteligencia emocional (Gignac, 2009; Cho, Drasgow, & Cao, 2015).

Aunque continúan siendo numerosas las investigaciones relacionadas con la medición de la inteligencia, algunos autores están dirigiendo sus esfuerzos en intentar dar una base empírica a los diferentes modelos de inteligencia. Afirman Gottfredson & Saklofske (2009) que el desarrollo de nuevas posturas en el estudio de la inteligencia no conlleva necesariamente a la generación de pruebas de medición sino que su valor está en su posible potencial heurístico.

En este mismo sentido, Simonton (2009) señala que muchos psicólogos están tratando de expandir el concepto de inteligencia, de ir más allá de un factor general, involucrando habilidades cognitivas diferentes a las habilidades analíticas. Esto conlleva a que en los estudios contemporáneos algunos investigadores involucren diversas variables que buscan correlacionar con la inteligencia; dentro de estas variables se encuentran, por ejemplo, aspectos disposicionales, factores conativos, factores motivacionales, factores de personalidad, entre otros.

Otro aspecto importante en los estudios contemporáneos sobre inteligencia es que involucran modelos interactivos (aquellos que relacionan múltiples variables individuales) a través del uso de métodos mixtos de evaluación (test formales e informales, entrevistas, observación, estudios de caso, etc.) lo que de cierta manera amplía el marco metodológico en comparación de los estudios clásicos. Por ejemplo, podría mencionarse el estudio de Crownev (2013) donde propone el estudio de un nuevo modelo dinámico sobre inteligencia que relaciona tres formas de inteligencia: la inteligencia social, la inteligencia emocional y la inteligencia cultural, entendiendo la inteligencia social como la habilidad de comprender a las personas, la inteligencia emocional como la habilidad de percibir y expresar las emociones de forma correcta así como la habilidad de adaptar las emociones y entenderlas y la inteligencia cultural que incorpora la capacidad de un individuo para ajustarse y adaptarse efectivamente en diversas situaciones culturales. A pesar de ser constructos aparentemente desarrollados y distinguibles empíricamente su interrelación no es del todo clara; Crownev (2013) señala, por ejemplo, que en sus resultados ha encontrado que la inteligencia social no depende de la inteligencia emocional ni de la inteligencia cultural.

Personalidad

La inteligencia suele relacionarse con diferentes constructos, por ejemplo, con la creatividad (Budson & Preckel, 2013), con las funciones ejecutivas (Duggan & García, 2014), entre otros. Una asociación importante en los estudios actuales sobre inteligencia es la posible correlación entre inteligencia y personalidad. Como lo mencionan Major, Johnson & Deary (2014) la inteligencia y la personalidad son predictores importantes de la conducta y de resultados positivos o negativos en muchos dominios, especialmente, en educación y en escenarios laborales.

Beauducel, Liepmann, Felfe & Nettelstroth (2007), por ejemplo llevaron a cabo una investigación en donde buscaban indagar posibles correlaciones entre los índices de inteligencia fluida y cristalizada y los cinco grandes rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad) propuestos por Costa y McCrae (1985); a pesar de que sus resultados no son concluyentes, encontraron correlaciones parciales entre la inteligencia fluida y la apertura a la experiencia, esto se puede explicar en la medida en que la inteligencia fluida se relaciona con adaptarse y afrontar nuevas experiencias.

Para Major et al. (2014) los estudios que relacionan personalidad e inteligencia generalmente no son concluyentes debido a que las asociaciones entre personalidad e inteligencia se asumen como lineales y, por lo tanto, se estudian mediante funciones lineales tradicionales. Estos autores decidieron examinar funciones lineales y cuadráticas entre el Factor g y los cinco grandes rasgos de personalidad, encontrando que cuando se estudiaron relaciones lineales los participantes con un Factor g alto tendían a puntuar alto en autoconfianza y estabilidad emocional mientras que mostraban puntajes bajos en sociabilidad e

impulsividad. Sin embargo, cuando se realizó un análisis cuadrático se encontraron asociaciones entre el Factor g y una baja sociabilidad, baja escrupulosidad y alta apertura a la experiencia, las mujeres que tenían una puntuación alta en el factor g mostraban mayor estabilidad emocional y baja sensibilidad social. Major et al. (2014) concluyeron que los distintos niveles de las escalas de personalidad varían sustancialmente a través de los niveles del Factor g y que un número alto de escalas de personalidad muestran asociaciones cuadráticas con el Factor g, siendo la más notable sociabilidad.

Vale la pena mencionar, por último, en este apartado sobre personalidad e inteligencia, el estudio de Furnham & Thorne (2012) sobre el desarrollo de un constructo denominado “necesidad de cognición” el cual es un rasgo de personalidad que se relaciona con la tendencia de involucrarse en y disfrutar de la actividad cognitiva y de cómo y dónde se invierte el tiempo para el propio intelecto, en su investigación estos autores encontraron una correlación positiva entre la necesidad de cognición y la apertura a la experiencia, una negativa con neuroticismo y una correlación positiva modesta con el Factor g. Para estos investigadores la necesidad de cognición actúa como un mediador de la relación entre la apertura a la experiencia y la inteligencia.

Factor g y CI

Uno de los debates contemporáneos relevantes en el estudio de la inteligencia dentro del marco psicológico gira alrededor de lo que se conoce como Factor g. Para Colom y Florez-Mendoza (2001) el Factor g, desde la psicometría, se entiende como una fuente común de diferencias individuales entre todos los tests mentales, el cual no se relaciona con el contenido específico de los problemas de las pruebas sino con la complejidad de la actividad cognitiva exigida por los problemas de dichas pruebas, en este

sentido, señalan estos autores, el Factor g puede compararse con la velocidad de procesamiento de una CPU de un computador.

El debate se da porque, por un lado, están las opiniones sobre si realmente existe un único factor general de inteligencia y, por otro, los contrastes que se dan sobre el Factor g entre las posturas de la psicología evolutiva y la psicología de las diferencias individuales. En cuanto a si existe un solo factor general de inteligencia, varios autores se muestran en desacuerdo, por ejemplo, Das (2015) plantea que en la actualidad existe un número creciente de detractores de la existencia del Factor g y de su universalidad. Das (2015) es claro en señalar que el mantener la idea de un solo de factor de inteligencia tiene implicaciones perjudiciales no solo desde un punto de vista académico sino en el impacto que causa a nivel socio económico ya que muchas personas se ven afectadas por pensar que tienen una baja capacidad de aprendizaje.

Es por esto que en los últimos años se han desarrollado teorías de 3, 4 o hasta ocho tipos de inteligencia, por ejemplo, está la de Sternberg (2015) para quien existen la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica; Das (2015) para quien la inteligencia es una habilidad universal pero al mismo tiempo dependiente de la cultura y en ella existen dos (2) procesos: planeación y excitación-atención y dos formas de procesar la información: simultaneo y sucesivo (PASS por sus siglas en inglés) y no hay que olvidar la famosa teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2006). Algunas de estas teorías relativamente recientes no asumen la inteligencia como la sumatoria de factores, sino por el contrario dan por hecho la independencia de cada tipo lo que implicaría que para llevar a cabo su medición, debería recurrirse a diferentes metodologías, distintos datos y distintos análisis; el propio Das ha señalado que la inteligencia podría considerarse

como la suma de todos los procesos cognitivos (Otero, 2015).

En cuanto a las diferencias sobre el Factor g entre las posturas de la psicología evolutiva y la psicología de las diferencias individuales, se podría mencionar que mientras que para los psicólogos que estudian las diferencias individuales el Factor g es universal, otros psicólogos como los evolucionistas lo ven como un índice psicométrico, por lo tanto no universal, viendo poco valor en incluirlo como base para describir al ser humano.

Kanazawa (2010), por ejemplo, afirma que la inteligencia es universal pero que existen diferencias en ella, por lo que para este autor el Factor g puede tomarse como medida o indicador de adaptación. Por el contrario, Penke et al. (2011) señalan que la inteligencia general no es una adaptación humana universal, que es un error tomar al Factor g como medida en aspectos evolutivos, debido a que es un constructo psicométrico que simplemente correlaciona positivamente puntajes en diferentes test cognitivos, señalan estos autores citando a Borsboom & Dolan (2006) y Penke (2010) que ver al Factor g como algo más que un constructo psicométrico que proporciona un dato del ser humano es un error, ya que verdaderas adaptaciones como la adquisición del lenguaje o la percepción del color son universales, mientras que el Factor g es un indicador exclusivamente de diferencias individuales humanas, para estos investigadores las diferencias individuales existen en términos, por ejemplo, de eficiencia, tamaño, calidad y sensibilidad, pero estas diferencias no son la base de su existencia; es decir, la existencia del Factor g no indica que la inteligencia general está presente dentro de cada humano sino que cada ser humano ocupa uno de sus niveles; en este sentido, el Factor g no es una adaptación o mecanismo causal sino una variable de diferencia individual. Concluyen estos autores que los datos del Factor

g en sí mismos no dicen nada sobre las razones causales del porqué la gente muestra diferencias individuales en el factor y que se debería tener en cuenta que puede haber más de una adaptación causal o mecanismo subyacente bajo alguna dimensión de diferencia individual.

Este debate ha llevado a investigadores como Reynolds *et al.* (2013) a afirmar que su interés no está en investigar si existe el Factor g o no, o si es un constructo significativo en la psicología, lo que les importa al investigar es que tanto del Factor g, si el constructo existe, es medido en los compositivos globales de las pruebas de inteligencia, señalan estos autores que el factor g hay que verlo como una variable latente reflectiva y no como una compositiva o formativa o como un agregado de múltiples habilidades, concluyendo que diferentes test de inteligencia muestran alta correlación entre ellos y entre el Factor g; además, miden este factor de manera similar, lo que llevaría a pensar que independientemente de la prueba que se use hay un factor subyacente que se evalúa y que se comporta de manera similar a través de las distintas pruebas.

Gottfredson & Saklofske (2009) señalan que debe tenerse en cuenta que las pruebas que miden inteligencia no son simplemente herramientas que examinan un rasgo latente que existe y brindan una aproximación a lo que realmente puede ser, estas habilidades no son una ficción psicométrica, no son creadas en el proceso de medición, sino que son fenómenos en el mundo real que afectan la vida de las personas independientemente de que se midan o no, sin embargo, apuntan estos autores que no se debe suponer que la validez imparcial de las pruebas es suficiente para dar cuenta de un fenómeno ya que su uso no es un acto político, económico o social neutral, puesto que las decisiones adoptadas sobre la inteligencia humana en cualquier dirección afectan directamente a los individuos.

Conclusión

Actualmente, la inteligencia continúa generando un gran número de investigaciones, no solo desde el ámbito psicológico, sino desde perspectivas multidisciplinarias como la neurobiología o la psicofarmacología, esto puede deberse entre otras cosas a que es un concepto que continúa en permanente construcción. Sin embargo, se podría afirmar que los estudios multidisciplinarios contemporáneos sobre inteligencia continúan girando alrededor de dos grandes temas centrales: lo biológico y lo ambiental; pero dentro de cada una de estas grandes categorías se han desarrollado investigaciones de temas tan diversos como la genética, la estructura cerebral, la eficiencia neural, la herencia, los farmacéuticos para aumentar el desempeño cognitivo, las diferencias sexuales, el tamaño cerebral, la influencia de la clase social, las habilidades cognitivas en ambientes compartidos (por ejemplo, los que comparten los miembros de una familia), la educación, el ejercicio físico, el ejercicio cognitivo, la autorregulación, el estrés, la escolarización, entre otros (Nisbett *et al.*, 2012). En este punto vale la pena mencionar, la clasificación que hacen Colom y Andrés-Pueyo (1999) sobre los parámetros que guían las perspectivas actuales en inteligencia: a) la inteligencia es una capacidad, una aptitud disposicional que condiciona la obtención de un adecuado nivel de rendimiento en cualquier tarea a la que se enfrenta un individuo, b) esta aptitud tiene una funcionalidad adaptativa por excelencia, c) no es una propiedad exclusiva de los seres humanos, aunque es en estos organismos donde muestra una mayor complejidad y donde sus efectos son más relevantes, y d) tiene una estrecha relación con la estructura y el funcionamiento del cerebro (p. 455).

En lo que compete a la psicología, el concepto de inteligencia ha estado ligado a la idea de su medición, no obstante pareciera que el

desarrollo psicométrico avanza más rápido que el avance teórico, es por esto que en la actualidad, aunque las pruebas siguen teniendo un peso muy importante en las investigaciones, diversos autores buscan darle un sustento teórico más fuerte independientemente su de medición llegando a cuestionar las ideas clásicas del CI y el Factor g. También es notoria la creciente investigación que intenta relacionar la inteligencia con la personalidad, cuestión que a todas luces resulta interesante puesto que estos han sido constructos que generalmente se han trabajado de manera independiente, hoy en día, diversas investigaciones apuntan a establecer correlaciones entre ciertos rasgos de personalidad y un mayor o menor nivel de inteligencia, claro está que este es un tema que amerita un análisis más detallado y que seguramente generará

numerosos debates, puesto que a la larga lo que se está planteando podría ser que: a) las personas con un mayor o menor índice de inteligencia tienen rasgos de personalidad similares o bien b) la habilidad intelectual podría considerarse como un rasgo de personalidad.

Para concluir, podría decirse que la inteligencia ha sido, es y será un concepto relevante tanto en la investigación psicológica como en la sociedad misma debido a que, si se observa desde un punto de vista evolutivo, es una parte de lo que nos caracteriza como especie; y aunque existen muchas lecturas de este concepto, muchas evidencias, teorías e incluso creencias es posible que todas estas lecturas redunden en una comprensión más completa de lo que alguna vez llamamos inteligencia.

Referencias

- Baudson, T., & Preckel, F. (2013). Intelligence and Creativity. En K. Kim, J. Kaufman, J. Baer, & B. Sriraman. (Eds.), *Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students* (pp. 181, 212). New York: Springer.
- Beauducel, A., Liepmann, D., Felfe, J., & Nettelstroth, W. (2007). The Impact of Different Measurement Models for Fluid and Crystallized Intelligence on the Correlation with Personality Traits. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(2), 71-78. doi: 10.1027/1015-5759.23.2.71.
- Benisz, M., Dumont, R., & Willis, J. (2015). From Psychometric Testing to Clinical Assessment: Personalities, Ideas, and Events That Shaped David Wechsler's Views of Intelligence and Its Assessment. En S. Goldstein *et al.* (Eds.), *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts* (pp. 163-177). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4939-1562-0_12.
- Benson, N., Hulac, D., & Bernstein, J. (2013). An Independent Confirmatory Factor Analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition (WISC-IV) Integrated: What Do the Process Approach Subtests Measure? *Psychological Assessment*, 25(3), 692-705. doi: 10.1037/a0032298.
- Borsboom, D., & Dolan, C. V. (2006). Why g is not an adaptation: A comment on Kanazawa (2004). *Psychological Review*, 113, 433-437. doi:10.1037/0033-295X.113.2.43.
- Cerda, G., Pérez, C., Melipillán, R., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Examen psicométrico del IQ Test como herramienta de discriminación de individuos normales y talentosos en la población escolar chilena. *Universitas Psychologica*, 14(3), 899-912. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.epiq>.
- Cho, S., Drasgow, F., & Cao M. (2015). An Investigation of Emotional Intelligence Measures Using Item Response Theory. *Psychological Assessment*, 27(4), 1241-1252. doi: 10.1037/pas0000132.
- Colom, R., & Florez-Mendoza, C. (2001). Inteligencia y Memoria de Trabajo: La Relación Entre Factor G, Complejidad Cognitiva y Capacidad de Procesamiento. *Psicología: Teoría e Investigación*, 17(1), 37-47.

- Colom, R., & Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Crownev, K. (2013). An Empirical Analysis of Three Intelligences. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(2), 105-114. doi: 10.1037/a0029110.
- Das, J. (2015). Search for Intelligence by PASSing g. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 56(1), 39-45. doi: 10.1037/cap0000014.
- Duggan, E., & García, M. (2014). Executive Functioning and Intelligence. En S. Goldstein, D. Princiotta, & J. Naglieri. (Eds.), *Handbook of Intelligence* (pp. 435-458). New York: Springer.
- Furnham, A., & Thorne, J. (2012). Need for Cognition: Its Dimensionality and Personality and Intelligence Correlates. *Journal of Individual Differences*, 34(4), 230-240. doi: 10.1027/1614-0001/a000119.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Book.
- Gignac, G. E. (2009). Psychometrics and the measurement of emotional intelligence. En C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 9-40). New York: Springer.
- Gottfredson, L., & Saklofske, D. (2009). Intelligence: Foundations and Issues in Assessment. *Canadian Psychology*, 50(3), 183-195. doi: 10.1037/a0016641.
- Kanazawa, S. (2010). Evolutionary psychology and intelligence research. *American Psychologist*, 65, 279-289. doi: 10.1037/a0019378.
- Kranzler, J., Benson, N., & Floyd, R. (2015). Using Estimated Factor Scores From a Bifactor Analysis to Examine the Unique Effects of the Latent Variables Measured by the WAIS-IV on Academic Achievement. *Psychological Assessment*, 27(4), 1402-1416. doi: 10.1037/pas0000119.

- Major, J., Johnson, W., & Deary, I. (2014). Linear and Nonlinear Associations Between General Intelligence and Personality in Project TALENT. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(4), 638-654. doi: 10.1037/a0035815.
- Nisbett, R., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D.,...Turkheimer, E. (2012). Intelligence New Findings and Theoretical Developments. *American Psychologist*, 67(2), 130-159. doi: 10.1037/a0026699.
- Ortiz, S. (2015). CHC Theory of Intelligence. En S. Goldstein *et al.* (Eds.), *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts* (pp. 209-229). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4939-1562-0_12.
- Otero, T. (2015). Intelligence: Defined as Neurocognitive Processing. En S. Goldstein *et al.* (Eds.), *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts* (pp. 193-209). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4939-1562-0_12.
- Penke, L. (2010). Bridging the gap between modern evolutionary psychology and the study of individual differences. En D. M. Buss & P. H. Hawley. (Eds.), *The evolution of personality and individual differences* (pp. 243-280). New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195372090.003.0009.
- Penke, D., Borsboom, D., Johnson, W., Kievet, R., Ploeger, A., & Wichers, J. (2011). Evolutionary Psychology and Intelligence Research Cannot Be Integrated the Way Kanazawa Suggested. *American Psychologist*, 66(9), 916-918. doi: 10.1037/a0024626.

- Rattan, A., Savani, K., Naidu, N., & Dweck, C. (2012). Can Everyone Become Highly Intelligent? Cultural Differences in and Societal Consequences of Beliefs About the Universal Potential for Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(5), 787-803. doi: 10.1037/a0029263.
- Reynolds, M., Floyd, R., & Niileksela, C. (2013). How Well Is Psychometric g Indexed by Global Composites? Evidence From Three Popular Intelligence Tests. *Psychological Assessment*, 25(4), 1314-1321. doi: 10.1037/a0034102.
- Sánchez de Gallardo, M., y Pirela de Faría, L. (2010). Propiedades psicométricas de la prueba de inteligencia Otis en estudiantes de Educación mención. *Omnia*, 16(1), 100-120.
- Simonton, D. (2009). The “Other IQ”: Historiometric Assessments of Intelligence and Related Constructs. *Review of General Psychology*, 13(4), 315-326. doi: 10.1037/a0017141.
- Sternberg, R. (2015). Multiple Intelligences in the New Age of Thinking. En S. Goldstein, D. Princiotta, & J. Naglieri. (Eds.), *Handbook of Intelligence* (pp. 435-458). New York: Springer.

*Genealogy of the history of psychology in Colombia**

Jairo Gallo Acosta**

*La historia sería una iniciación progresiva a estas
estructuras propias de asilos, cada discurso social
borra los síntomas que le han permitido nacer.*

Marc Bloch

*Me parece que la función de la historia es ser una de
las maneras de definir un nuevo presente.*

Michel de Certeau

* Artículo derivado de la Tesis Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana.

** Magister en Psicoanálisis de la Universidad Argentina John F. Kennedy. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente - Investigador de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Genealogía de la historia de la psicología en Colombia*

Cómo citar este artículo: Gallo, A. (2016). Genealogía de la historia de la psicología en Colombia. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 162-181.

Recibido: 10 de agosto de 2015
Revisado: 07 de diciembre de 2015
Aprobado: 10 de febrero de 2016

ABSTRACT

This text recognizes the place of truth that psychology claims for itself: a supposed order and progress of the history of psychology in Colombia in an evolutionary line that extends from the XVIII century (the birth of enlightened science) to the last decades of XX century, when the "growing up" psychology as a scientific and professional discipline. This paper puts tension on the built stories of psychology in Colombia arming a self-referential trap, establishing pre-psychological, psychological and psychological advanced periods: conceptual mechanisms for actors build-scientists and historians continuous and homogeneous tissue of truth through time and history. In contrast, this article shows how psychological practices in the XX century, located the accidents of itself history, errors that resulted. How were formed in a discontinuous rise and resurgence of different times and scenarios; messy, haphazard and, at times, contradictory practices defined scientific and liberating for humans, intrusion but end up in very different results, distorting the orderly, linear and progressive pretense of official histories of the illusory unitary constitution of discipline.

Keywords: Genealogy, practices, rationality, psychology history.

RESUMEN

Este texto problematiza el lugar de verdad que la psicología reclama para sí: un supuesto orden y progreso de la historia de la psicología en Colombia en una línea evolutiva que se extiende desde el siglo XVIII (el nacimiento de la ciencia ilustrada), hasta las últimas décadas del siglo XX, cuando la psicología "madura" en tanto disciplina científica y profesional. El trabajo coloca en tensión las historias construidas de la psicología en Colombia que arman una trampa autorreferencial, estableciendo periodos pre-psicológicos, psicológicos y psicológicos avanzados: mecanismos conceptuales para que los actores -científicos e historiadores- construyan el tejido continuo y homogéneo de la verdad a través del tiempo y la historia. En oposición, este artículo muestra cómo en las prácticas psicológicas en el siglo XX, se localizan los accidentes de su historia, sus ínfimas desviaciones, los errores a que ha dado lugar. Cómo se constituyeron en un surgir y resurgir discontinuo de diferentes momentos y escenarios; irrupción desordenada, azarosa y, por momentos, contradictoria de prácticas que se definen científicas y liberadoras para el ser humano, pero que terminan en resultados bien diferentes, desvirtuando la pretensión ordenada, lineal y progresiva de las historias oficiales de la ilusoria constitución unitaria de una disciplina.

Palabras Clave: Genealogía, prácticas, racionalidad, historia psicología.

La producción de la verdad psicológica

En 1973 Rubén Ardila, que después sería el psicólogo más renombrado del país, realizó el primer intento de una historia de la psicología en Colombia. El texto de Ardila, al ser el primer intento sistemático por elaborar una historia de la psicología en el país, se convirtió, según Jaraba, en el trabajo que “abriría la senda por la que ha transitado la mayoría de la producción histórica sobre la psicología colombiana” (Jaraba, 2012, p. 148). En efecto, Ardila introdujo una tradición y una orientación historiográfica. En adelante, los psicólogos en Colombia construyeron una historia de la disciplina siguiendo las huellas trazadas por él. Su idea de un “progreso” de la disciplina se sigue sosteniendo en las primeras décadas del siglo XXI y ha servido para sostener que la psicología en Colombia es un discurso de verdad, pues desde sus mismos inicios ha estado emparentada con las ciencias experimentales. En “las ideas psicológicas en Colombia” Ardila (1999) expone la misma idea que ha venido sosteniendo desde 1973, la cual consiste en que la disciplina psicológica se desarrolló de forma continua.

Hubo, en el pasado, una serie de polémicas de carácter filosófico acerca de la naturaleza de la psicología, polémicas que se han superado definitivamente en nuestros días. Estas polémicas tienen hoy un interés histórico; se reviven en los centros de entrenamiento de psicólogos, para indicar el camino que debió recorrer esta disciplina hasta alcanzar su estado actual (Ardila, 1973, p. 11).

La idea del progreso en la psicología ha servido para sostener la creencia de que en la época actual se encuentra la cima del conocimiento, y que las épocas anteriores sólo fueron peldaños para alcanzar dicha cima, que a su vez servirá para que en un futuro se siga escalando hasta llegar a una especie de paraíso científico. Una

especie de fin de la historia donde el máximo nivel alcanzado es el presente. Todavía se escucha en algunos pasillos de los centros de formación de psicología, que la disciplina se encuentra hoy día en una especie de lugar seguro, un lugar de verdad que se fundamenta en la evidencia, la experimentación, los datos confiables y válidos de sus investigaciones.

Este trabajo no es otra “historia de la psicología” en Colombia, sino una genealogía que problematiza ese lugar de la verdad que reclama para sí la psicología, ese supuesto orden y progreso de la historia contada de la psicología en el país. La genealogía, ya lo decía Foucault, no debe confundirse con una búsqueda de orígenes míticos perfectos, sino que precisamente debe indagar sobre los accidentes de esos principios, tratando de plasmar la singularidad de unos sucesos, sin pretensiones evolutivas ni originarias (Foucault, 1992). Así que lo primero que hay que rastrear genealógicamente en la historia de la psicología en Colombia es el modo en que se postula como un discurso de verdad. Examinar cómo la “historia de la psicología” crea retrospectivamente su propio estatuto de verdad, es el ejercicio que propongo a continuación.

Quisiera comenzar con una cita tomada del célebre libro *La psicología en Colombia: desarrollo histórico*, donde Rubén Ardila hace la siguiente afirmación sobre el estatuto de la psicología:

Es la ciencia que estudia el comportamiento de los organismos. Por comportamiento se entiende todo lo que un organismo hace o dice. Por organismo, un ser vivo, organizado, cuyas partes actúan en función del todo. La psicología es una ciencia natural siempre que por este término entendamos una disciplina cuyos datos se encuentran en el mundo natural que puedan recopilarse de acuerdo con las normas de la ciencia, cuantificarse y organizarse en estructuras teóricas (Ardila, 1973, p. 11).

Ardila intenta constituir una primera identidad de la psicología en Colombia, anclándola como un estudio objetivo de la naturaleza que se ha ido perfeccionando hasta el punto de llegar a su máxima escala hacia finales del siglo XX. Construye así una historia “progresista”, lineal y teleológica. En un artículo titulado *Ardila y sus precursores*, Jaraba comenta esta propuesta histórica y psicológica:

Como cénit del conocimiento humano estaría entonces la psicología conductual certificada para actuar sobre ese mundo natural que reclama como territorio suyo, el cual, precisamente por ser natural, no histórico ni sociocultural, no requiere consideraciones particulares ni mayor problematización sociopolítica (Jaraba, 2012, p. 151).

En efecto, lo que Ardila pretende mostrar es que la actual disciplina psicológica es la coronación de un largo proceso evolutivo que tuvo como precursores a una serie de personajes que fueron labrando poco a poco su identidad científica. La idea de que la psicología nació de la mano de la ciencia moderna en Colombia lleva a Ardila a remontarse hasta el siglo XVIII, cuando personajes como Caldas, Mutis, Zea, y otros pusieron las bases del conocimiento científico en el país. Los primeros héroes de la ciencia, de la cual emergería luego la psicología, serían entonces los criollos. En esa especie de inmortalidad científica psicológica había que crear héroes, los abanderados de la causa científica; en el texto de Ardila surge uno de esos abanderados, que no es otro que Francisco José Caldas. Éste sería el primer eslabón de la verdad en la que se inscribirá históricamente la psicología en Colombia.

El problema de esta reconstrucción naturalista de la psicología es, como bien lo señaló Jaraba, que Ardila hace abstracción de los procesos históricos y socioculturales que han marcado el devenir de la ciencia en Colombia. En otras palabras, la verdad de la psicología es narrada

de una forma “internalista”, invisibilizando las relaciones sociales de poder que han producido esa verdad. Es decir, se toma la verdad de la psicología como algo previo a las relaciones de poder que la constituyen. Contrario a lo que cierta historia ha querido contar sobre este personaje, más allá de sus investigaciones, de sus hallazgos e incluso de su sabiduría en diversos campos. Varios investigadores nacionales han mostrado que Caldas fue también una especie de precursor criollo de un discurso legitimador de la expansión colonialista europea del siglo XVIII; discurso que quería seguir consolidando una distancia social de los criollos con respecto a los otros habitantes del territorio y por esa vía legitimar su dominio sobre ellos. Un discurso que seguía creyendo que sólo el conocimiento blanco y europeo era el ideal para alcanzar la civilización y el progreso que tanta falta hacía en estas tierras (Castro, 2010; Nieto, 2008; Múnera, 1998).

Esa distancia con respecto a los “otros” (mestizos, negros, indígenas y sus mezclas) Castro-Gómez la denomina la “hybris del punto cero”, donde algunos científicos como Caldas se asumieron como ubicados en un punto neutro y objetivo de observación para generar conocimiento sobre el en-sí de las cosas, borrando de este modo su propio lugar social de enunciación (Castro, 2010, p. 59). Y este fundamentalismo naturalista es lo que Ardila coloca como modelo en la historia de la psicología, la distancia neutral y científica que tanto se pregona en cualquier práctica científica.

Si se toman como referencia los escritos de Caldas, sobre todo el famoso ensayo: *Del influjo del clima sobre los seres organizados*, publicado en 1808 en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* que él mismo dirigía, encontramos que la observación directa de la naturaleza salvaguarda al observador, al científico, de cualquier influencia de orden sociocultural, guiándose así

sólo por la razón y la experiencia. Es por eso que Caldas, haciendo uso legítimo de esa razón y experiencia, llega a describir de este modo la evidente degeneración de los hombres americanos:

Una bóveda espaciosa, un cerebro dilatado bajo de ella, una frente elevada y prominente, y un ángulo facial que se acerque a los 90°, anuncian grandes talentos, el calor de Homero y la profundidad de Newton. Por el contrario, una frente angosta y comprimida hacia atrás, un cerebro pequeño, un cráneo estrecho, y un ángulo facial agudo son los indicios más seguros de la pequeñez de las ideas y de la limitación (...) El Europeo tiene 85° y el Africano 70°. ¡Qué diferencia entre estas dos razas del género humano! Las artes, las ciencias, la humanidad, el imperio de la tierra es el patrimonio de la primera; la estolidez, la barbarie y la ignorancia son los dotes de la segunda (Caldas, 1808, p. 145).

Caldas, como criollo blanco e ilustrado, representa una especie de pensamiento evolucionado, ilustrado y científico de perfil naturalista; los aborígenes, en cambio, representan el pasado atávico del conocimiento azaroso sin fundamento. Eso mismo es lo que sugiere Ardila en su historia de la psicología cuando escribe que aunque los aborígenes (indígenas) podían tener ciertos conocimientos sobre psicología, no debían ser importantes, ya que solo se mencionan en unos pocos párrafos (Ardila, 1973, p. 13). A lo que Ardila sí le dedica varias páginas es al mencionado trabajo de Caldas, *Del influjo del clima sobre los seres organizados*, donde resalta eso que él llama una “ecología psicológica” (Ardila, 1973, p. 17). Lo más importante para Ardila es que Caldas “fue un gran observador del comportamiento humano” (Ardila, 1973, p. 18). Negando así que tales afirmaciones revelaban una tendencia colonialista racial, donde Caldas se ubicaba en la cima de las razas por su condición de criollo e ilustrado. Caldas, desde la ciencia ilustrada, legítimas lógicas de discriminación y jerarquización entre pueblos, se abre esta ruta de cientifización de las

diferencias jerárquicas humanas, y el clima es el medio donde ellas se producen.

Al parecer Caldas representa para Ardila la civilización ilustrada, y le sirve para crear una identidad científica y psicológica que no solo remite a un lugar de origen, sino a una comunidad global de científicos ilustrados naturales, olvidando o negando prácticamente a otros autores que en el siglo XIX habían establecido algunos aportes a la disciplina psicológica, como es el caso de Manuel Ancizar. Ancizar es soslayado en la historia de la psicología en Colombia, porque tenía intereses diferentes a lo científico-natural, por lo que no encuentra cabida en la narrativa de Ardila, que le dedica tan sólo unas pocas palabras: “El primer libro que publicó un autor colombiano y que lleva la palabra “psicología” en su título es “Lecciones de psicología” de Manuel Ancizar (1851). Es obra de carácter general, con orientación filosófica más que científica” (Ardila, 1973, p. 20). Otros historiadores de la psicología en Colombia, como Telmo Peña, han seguido la ruta de Ardila y describen el texto de Manuel Ancizar como un libro no científico sino filosófico. Ancizar no está “en la verdad” y, por tanto, no es digno de figurar en la historia de la psicología en Colombia.

El enfoque de este libro encuadra dentro de la tradición de la filosofía escolástica y trata sobre el alma y sus facultades, intentando puntualizar los conceptos ante la aparente anarquía que reinaba en el momento en que el autor escribe” (Peña, 1993, p. 120).

“Las *Lecciones de psicología* han sido criticadas por los autores citados debido a su naturaleza *filosófica, especulativa* y su marcado tinte religioso; razón suficiente para considerarlas de poca valía en la consolidación del pensamiento psicológico colombiano” (Oviedo, 2010, p. 279). La psicología que proponía Ancizar tenía por objeto alcanzar el conocimiento de sí mismo y de todo

cuanto pasa en el alma, ya que para este autor el alma tiene la capacidad de dar cuenta de su propio acaecer (Ancízar, 1851, p. 7). Para Ardila y Peña, esta concepción del alma o incluso de la psique son de poco valor científico y experimental, es decir, son conceptos precientíficos en la psicología. Pues según estos autores, “La mayoría del público ilustrado sabe que la psicología es una ciencia que está más cerca de las ciencias naturales que de cualquier otra categoría” (Ardila, 1997a, p. 21).

Es de resaltar como los psicólogos “científicos” en Colombia han tratado de borrar toda huella filosófica en la disciplina psicológica, llegando a postular una especie de pasado pre psicológico, del cual se avanzó hacia la ciencia. Así como Ardila tomó como referente nacional en la psicología a Caldas, también toma como referente universal a Darwin, indicando que fue un científico que se “interesó” por la psicología. Subraya que en *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* (1984), Darwin hace grandes contribuciones a la psicología animal y a la psicología evolucionista:

Los trabajos de Darwin y las importantes implicaciones que tuvieron en la ciencia moderna, llevaron a una conceptualización de la psicología muy centrada en la biología y en la evolución. Muchos psicólogos escribieron sobre Darwin y el origen de las especies por medio de la selección natural. Se insistió en que el ser humano no es esencialmente diferente de otros animales; cualquier diferencia es solo cuestión de grado. La psicología es el estudio biológico de la mente y la conducta y por lo tanto debe ser parte de las ciencias biológicas y no de la filosofía (Ardila, 2007, p. 398).

De nuevo llama la atención el incisivo distanciamiento que marca Ardila con la filosofía, en aras de defender un estatuto de verdad de la psicología legitimado por las ciencias naturales, a pesar de que en algunas universidades, como la Pontificia Universidad Javeriana, la carrera de

psicología desde finales de la década del cincuenta del siglo XX había sido creada dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, consolidándose apenas en 1962 como departamento de psicología. Algunos psicólogos han tratado de negar esta historia filosófico-psicológica. El mismo Ardila, aunque no la niega, siempre la identifica como una especie de “pre-psicología” a la que de cierto modo hay que tener en cuenta, pero manteniéndola “bajo control de la ciencia y de ayudarla a convertirse en una disciplina capaz de hacer progresar activamente el conocimiento científico” (Ardila & Bunge, 2002, p. 35).

Una de los hitos que la mayor parte de los historiadores de la psicología en Colombia utilizan para narrar la evolución de la disciplina en el país es la creación del Instituto de Psicología Aplicada por parte del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Colombia, el 20 de Noviembre de 1947 (Peña, 2007). Otros (Ardila, 1973) hablan del 9 de julio de 1948, cuando se inauguró el Instituto de Psicología, primer centro de formación profesional de psicólogos en el país. Independientemente si fue en 1947 o en 1948, las dos fechas están marcadas por una serie de reformas políticas y sociales que se venían gestando en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX. Reformas que marcaron de forma decisiva la creación de los primeros centros de formación en Psicología, pero que son invisibilizadas por la narrativa “internalista” de estos psicólogos convertidos en historiadores. Nuevamente, la historia de la psicología se narra sobre el presupuesto de una verdad científica que precede a las relaciones de poder que la constituyen.

El presidente Mariano Ospina Pérez no era ajeno a los ideales progresistas eugenésicos que se venían gestando desde comienzos de siglo, por lo que en 1946 intentó nombrar como ministro de educación al médico boyacense Miguel

Jiménez López, quien no aceptó el cargo; en 1947 también intentó nombrar a Luis López de Mesa como ministro de relaciones exteriores, quien tampoco aceptó, pero asumió la rectoría de la Universidad Nacional en 1948, donde impulsó varias reformas para promover a la universidad como motor de desarrollo. Miguel Jiménez López y Luis López de Mesa -el primero conservador y el segundo liberal-, dos de los más renombrados eugenistas de Colombia en el siglo XX, siempre colaboraron con varios gobiernos desde diferentes cargos. Lo importante de estos dos médicos es que fundamentaron una teoría eugenésica que en las primeras décadas del siglo XX sirvió para sostener políticas racistas de gobierno.

Jiménez López sostenía desde investigaciones empíricas y estadísticas, y mediciones antropométricas, que la raza colombiana de principios del siglo XX presentaba signos inequívocos de degeneración somática, psíquica y moral. Estas ideas eran planteadas desde la revista *Cultura*, que dirigía. También planteaba la necesidad de controlar los excesos y las pasiones enfermizas de las razas colombianas para formar ciudadanos útiles. A raíz de su participación en el Tercer Congreso Médico en 1918 propició la realización de una serie de discusiones sobre la posible degeneración de las diferentes razas. De Luis López de Mesa (1884-1967), se puede decir que fue un médico colombiano que se había especializado en psiquiatría en la Universidad de Harvard; sus propuestas principales se generaban alrededor de la instrucción de la población y el favorecimiento de la inmigración de individuos blancos provenientes de Europa, con el fin de evitar la degradación moral y biológica de las poblaciones nativas del país.

A López de Mesa también se le debe el primer test de inteligencia realizado por un colombiano (Ardila, 1999). El interés de realizar el primer test psicológico de inteligencia era lógico

debido a que desde principio de siglo había tratado de defender una especie de ingeniería social donde lo biológico seguía primando sobre las demás disciplinas; desde esta disciplina fundamentó su propuesta de mejorar la raza mediante la inmigración europea a ciertas zonas del país, con el fin de crear un nuevo tipo de mestizo adecuado a las necesidades de progreso del país. Lo que más llama la atención de este personaje es que, siendo rector de la Universidad Nacional en 1948, funda el renombrado Instituto de Psicología Aplicada bajo la dirección de la psicóloga Mercedes Rodrigo, siendo ésta la primera unidad docente independiente de psicología en Colombia y la primera en formar psicólogos profesionales (Peña, 1993, p. 40).

Sobre la creación de dicho Instituto se han escrito muchas cosas -casi todas otorgándole un origen mítico fundacional en la historia de la psicología-, pero muy pocos han analizado sus consecuencias más allá de lo disciplinar o profesional. De nuevo observamos el interés de construir una narrativa internalista y naturalista de la psicología, más cercana a las ciencias naturales que a las ciencias sociales o la filosofía. Narrativa que, como lo comenta Jaraba (2011), contribuía a legitimar un determinado proyecto disciplinar por parte de ciertos sectores de la comunidad psicológica en Colombia. Por eso, la necesidad de resaltar la fundación del laboratorio de psicología aplicada, que era una dependencia asociada al laboratorio de fisiología de la Facultad de Medicina que dirigía Alfonso Esguerra Gómez en la Universidad Nacional. Las funciones de este laboratorio eran la medición y evaluación psicológica, que en ese momento se conocía como psicotecnia y que en la actualidad se conoce como psicometría. El análisis de Jaraba muestra cómo la oposición a dicho laboratorio (que se encargaba de los exámenes psicotécnicos de admisión de la Universidad Nacional) no eran producto

de posiciones retardatarias que no admitían el progreso de la ciencia psicológica, sino que las críticas se dirigían a que esta prueba psicotécnica obedecía más a la necesidad que tenía la universidad de limitar el número de candidatos que podía admitir. Una vez creado el laboratorio de psicotecnia en la Universidad Nacional algunos se opusieron a él diciendo que era excluyente. La controversia siguió por varios años hasta que Mercedes Rodrigo fue expulsada del país en 1950 por ser “comunista”.

Para entender un poco el contexto político donde fue creado este laboratorio, hay que tener en cuenta que Mercedes Rodrigo fue traída a Colombia en 1939 mediante la gestión del entonces rector de la Universidad Nacional Agustín Nieto Caballero, personaje muy cercano a las ideas de progreso y modernidad que tanto imperaban en los círculos intelectuales de las primeras décadas del siglo XX. Tanto Nieto Caballero como los ya mencionados López de Mesa y Jiménez López compartían la idea de que el pueblo colombiano tenía que salir del atraso y el subdesarrollo, y la mira se situaba otra vez en Europa y en la naciente potencia: Estados Unidos. El ideal, al igual que en los criollos ilustrados del siglo XVIII, era ser como esos países cultos y civilizados. El evolucionismo social, la antropometría, la eugenesia, la antropología criminal, la frenología y la higiene, eran vistos como los saberes científicos que podrían llevar al país a vincularse definitivamente con la civilización encarnada por Europa y los Estados Unidos. Las ideas de Darwin y Spencer tuvieron gran influencia en esta época, porque podían fundamentar la noción de que tanto en los organismos como en las sociedades humanas rige la ley inexorable del progreso. Para los intereses de algunos intelectuales colombianos esa visión naturalista y evolutiva, donde se pasa de las sociedades simples a las sociedades modernas, era perfecta para sacar a Colombia de su estado de atraso. Pero el punto clave estriba en

que para estos intelectuales existe una tendencia de la naturaleza a “seleccionar” los mejor dotados e inteligentes y librarse de los menos capaces. La implementación del test psicométrico de López de Mesa debe ser analizada en esta perspectiva.

La nominación del laboratorio de psicotecnia que dirigía Mercedes Rodrigo como lugar fundacional de la psicología en Colombia, establece la semejanza con el laboratorio de Wundt en Alemania (1879), que es considerado por muchos psicólogos el acto fundacional de la psicología como ciencia independiente de la filosofía. Por eso, Ardila (2008) puede decir en su prólogo *Los laboratorios de la psique. Una historia de la psicología experimental en Colombia* lo siguiente:

Los orígenes de la psicología como disciplina autónoma, como área de conocimiento específica y no solamente como rama de la filosofía, están ligados a la aplicación del método experimental al estudio de la mente y del comportamiento. La psicología empieza como campo de conocimiento específico cuando utiliza de manera sistemática la experimentación, el método preferido por los científicos. La creación del laboratorio de psicología experimental de la Universidad de Leipzig, por parte de Wilhelm Wundt, se considera el punto de corte, el nacimiento de la nueva psicología (Ardila, 2008).

Los historiadores de la psicología han creado un escenario evolutivo y lineal que va desde el siglo XVIII con el nacimiento de la ciencia ilustrada, hasta las últimas décadas del siglo XX, cuando la psicología se encuentra ya madura (en su desarrollo evolutivo), es decir, cuando es una disciplina no sólo científica sino profesional. Rubén Ardila escribe al respecto:

Sin embargo, es importante indicar que la carrera de psicólogo en Colombia es una consecuencia de la madurez de la psicología como disciplina en el país, y no sólo de estas necesidades de trabajo aplicado.

Durante las décadas de 1930 y de 1940 se había trabajado mucho en psicología y Colombia había recibido la influencia de los nuevos enfoques científicos y profesionales de la psicología a nivel mundial. (Ardila, 1999, pp. 59-67).

La profesionalización de la psicología se enlaza de este modo con la práctica científica y experimental, hasta constituir una disciplina psicológica capaz de dar cuenta de las demandas sociales, las cuales pueden ser contestadas por profesionales científicos idóneos que pueden hablar desde un lugar de verdad. Las historias de la psicología en Colombia han caído en una especie de trampa autorreferencial, estableciendo periodos pre-psicológicos, psicológicos y psicológicos avanzados: trampas de periodización, donde los actores -científicos e historiadores- construyen el tejido de la continuidad de la verdad a través del tiempo y la historia (Restrepo, 1998).

De la psicología comportamental hacia las neurociencias del comportamiento

En 2009 se cumplieron 40 años de la *Revista Latinoamericana de Psicología*, fundada en 1969 por Rubén Ardila, quien la dirigió hasta 2004. Según Gutiérrez, Pérez y Plata (2009) esta revista tuvo como objetivo fundacional la elaboración de una serie de artículos históricos psicológicos tomando a Latinoamérica como referente geográfico. Gutiérrez y otros destacan que cuando fue creada dicha revista el interés principal en Latinoamérica era la “psicología clínica con enfoque psicoanalítico y una investigación activa en estudios transculturales de psicología social sobre aspectos como valores, personalidad, etc.” (Gutiérrez *et al.*, 2009, p. 415). La *Revista Latinoamericana de psicología* ha sido como un faro para la “unidad” y la “unión de los psicólogos” en el continente, ya que esa

unión y unidad siempre ha tenido un eje: una psicología científica y profesional. La creación de dicha revista y su permanencia por 40 años, la convierten en testigo directo de lo que sus fundadores y colaboradores llaman la “madurez de la psicología”.

Este año se cumplen 40 años de la fundación de la *Revista Latinoamericana de Psicología* (RLP). Es una ocasión para celebrar la madurez alcanzada por esta revista científica, que ha acompañado, sido testigo e importante promotor de la psicología como disciplina y como profesión en los países de habla hispana tanto de América como de Europa (Gutiérrez *et al.*, 2009, pp. 413-428).

Pérez reafirma que en su “madurez”, la disciplina psicológica se fue liberando de una carga molesta y precientífica, que en este caso ya no era la filosofía sino el psicoanálisis. Ardila y otros historiadores fueron quitando de la psicología el lastre de la filosofía para constituir una psicología científica fundamentada en laboratorios y pruebas psicométricas, definiendo así el perfil de la profesión. Para esto, implantaron un retrovisor en su revisión histórica de la psicología del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. El problema en adelante era seguir una línea de continuidad entre los rudimentos de la psicología científica natural, evolucionista y experimental, con los desarrollos de la psicología en la segunda mitad del siglo XX, y en especial durante las décadas de los sesenta y setenta. Pero allí, había un pequeño problema: el psicoanálisis como teoría y práctica se había tomado la facultad de psicología del mayor centro de enseñanza del país: la Universidad Nacional.

Existe un artículo sobre la historia de la psicología que según Jaraba (2012) resultaba incómodo para la narrativa naturalista y evolucionista de Ardila: el texto de Álvaro Villar Gaviria titulado: *Desarrollo de la psicología en Colombia. Aporte para el estudio de su historia*, escrito en 1965 en

la revista de Psicología. Villar no coloca como dato inaugural el laboratorio de psicotecnia de Mercedes Rodrigo, ni tampoco menciona a Caldas, pero en cambio coloca a la psicología como fundada por médicos, estableciendo así un enlace entre la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis.

Debía ser problemático este artículo para Ardila y su historia continúa de la psicología en Colombia, ya que había sido escrito cuando Villar era decano de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, pues sostiene que la psicología proviene del psicoanálisis:

He dado por sentado que el psicoanálisis no es una rama especializada de la medicina, y por mi parte no concibo que sea posible dejar de reconocerlo. El psicoanálisis es una parte de la psicología, ni siquiera de la psicología médica en el viejo sentido del término, ni de la psicología de los procesos mórbidos, sino simplemente de la psicología a secas (Villar, 1965, pp. 7-26).

Pero Villar no se detiene allí, sino que en sus referencias a los precursores de la psicología en Colombia menciona entre otros a Luis Jaime Sánchez, decano de la misma Facultad en 1953, nombrado por Villar como uno de los primeros que realizó un trabajo sobre el psicoanálisis. Otros psicoanalistas que se incluyen en este texto son Francisco Socarrás y Arturo Lizarazo (dos de los psicoanalistas fundadores de las dos instituciones psicoanalíticas en Colombia y afiliadas a la IPA). En últimas, este texto era una especie de historia del psicoanálisis y la psicología en Colombia, y como el mismo autor lo afirmaba, entre las dos había más cercanías que diferencias. Como el texto de Villar antecede al texto de Ardila, este último tuvo que hacer una serie de piruetas históricas para desconocer casi por completo la historia elaborada en él y posicionar la suya como historia oficial. Tal como lo muestra Jaraba.

Este pequeño ejemplo es sólo una ilustración del carácter constructivo de todo relato histórico, pero sobre todo de las luchas retóricas que se libran en torno a la legitimidad de tales construcciones, las que, como bien saben sus artífices, contribuyen a su vez a erigir los límites de los respectivos campos académico-profesionales, así como a establecer las definiciones de las prácticas autorizadas dentro de los mismos campos (Jaraba, 2012, p. 150).

El psicoanálisis aparece entonces como un obstáculo para la “unidad científica” de la psicología a la que aspiraba el relato de Ardila. Escrito que, finalmente, terminó triunfando sobre la narrativa de Villar, ya que poco a poco se fue imponiendo la idea de la unidad científica de la disciplina. Es así que ya en la década del 70 del siglo XX poco a poco esta tendencia se hizo oficial en las pocas escuelas de psicología en el país, siendo la principal de ellas la de la Universidad Nacional de Colombia. Las nuevas facultades de psicología que se iban a crear en los años 70 y 80 en Colombia iban a tener una nueva orientación, más científica, experimental. Este hecho es constatado por Ardila con aires de triunfo: “Las nuevas Facultades de Psicología que se crearon a comienzos del decenio de 1970 tuvieron, por el contrario, un enfoque experimental, como fue el caso de la Universidad del Norte (en Barranquilla, 1971), de la Universidad Católica de Colombia (Bogotá, 1971), de la Universidad de San Buenaventura (Medellín, 1972) y de la Universidad de Los Andes (Bogotá, 1973). Se importaron aparatos de laboratorio o se construyeron localmente y la investigación experimental se priorizó en las Facultades de Psicología” (Ardila, 2012, pp. 79-86).

En el artículo titulado Análisis del comportamiento en Colombia: antecedentes y perspectivas (2006), la consolidación de la psicología científica en los años 70 y su ruptura con el psicoanálisis y la medicina imperante en las

universidades Nacional y Javeriana se muestra como un “triunfo de la razón” y de los “nuevos aires” que venían del exterior. Se dice, además, que para el año de 1970 los estudiantes de psicología de la Javeriana “llevaron a cabo una manifestación en la cual exigieron que se les enseñara Análisis Experimental del Comportamiento (AEC) y Análisis Conductual Aplicado (ACA). Cambios que se hicieron realidad gracias a la intervención del Decano, José Antonio Sánchez” (Aguilar, Gamboa, Hurtado, López & Pérez, 2006, p. 63).

Aunque en las décadas del ochenta y noventa hubo discusiones, rupturas, rencillas y choques sobre esta tendencia científica y experimental, se enfatizó que esta permitía a los psicólogos actuar de manera eficiente, autónoma, contrastable y replicable con el psicoanálisis imperante en algunas universidades como la Universidad Nacional. Así, se fue imponiendo eso que Ardila denomina la identidad psicológica, “un nicho propio que no provenía de la medicina como era el caso del psicoanálisis” (Ardila, 2012, p. 83). Tantos fueron los cambios en las relaciones de poder, que ya para la década del 90 y la primera década del siglo XXI el psicoanálisis había sido excluido casi por entero de todas las facultades de psicología en Colombia. En el caso de la Universidad Nacional esto conllevó a que los seguidores del psicoanálisis crearan la Escuela de Psicoanálisis y Cultura en el año 2001.

Con el propósito de transformar esta situación, en febrero de 1998 fue modificada parcialmente el plan de estudios de la Carrera de Psicología. En la práctica, este hecho ya implica una salida del Grupo de Psicoanálisis del campo de la carrera de Psicología, incluso del Departamento, si se tiene en cuenta que su presencia en este ha estado restringida durante su historia, a satisfacer las demandas docentes del plan de estudios de Psicología; trabajos centrados en otros ejes, tales como los de la investigación, las relaciones

interdisciplinarias y la extensión, en los que el Psicoanálisis tiene mucho que aportar, habían sido muy pocos y se realizaban a contrapelo de las exigencias de la carrera para cubrir todos los cursos. (Díaz et al., 1999, p. 89).

Este ejemplo muestra cómo la “unidad científica” de la psicología, la pretensión de verdad que ésta eleva, es un arma que sirve para excluir cualquier otra propuesta diferente. Es una verdad que se impone sobre otros saberes. La pregunta es la siguiente: ¿a qué se debe que para la década de 1990, el psicoanálisis haya sido derrotado por la psicología experimental? ¿Cuáles eran en ese momento los imperativos económicos y políticos que impulsaron el triunfo de la verdad de esta psicología experimental? La respuesta que intentaré ofrecer es que el psicoanálisis no se adaptaba a los nuevos imperativos de eficacia, gestión del comportamiento, administración de la conducta y rapidez de los tratamientos que imponía la nueva economía neoliberal que se abría campo en el país durante aquella época. Mi tesis será entonces que la psicología se hizo eco de las nuevas neurociencias del comportamiento porque estas, resonaban perfectamente con las nuevas tecnologías neoliberales de gobierno.

En efecto, a partir de la década del noventa del siglo XX y la primera del siglo XXI, la psicología se ha renovado a partir de las llamadas neurociencias del comportamiento, que se ha convertido en la ciencia de “moda” en los últimos años. Para ponerse a tono con lo que en la década pasada fue denominado por parte del gobierno de Estados Unidos “la década del cerebro”, los psicólogos en Colombia comenzaron a incursionar en ese tema, tomando la posta que les heredó Ardila en los años 70 con Darwin y la biología. La neurociencia del comportamiento muestra signos de vitalidad.

tanto en el campo clínico como en el básico. En el primer ámbito ha sido notable el aporte del Grupo de Neurociencias de Antioquia, liderado por Francisco Lopera, destacado internacionalmente por sus hallazgos en la genética de la enfermedad de Alzheimer. En el campo básico, se destacan varios grupos de neurociencias en las universidades de Los Andes, Nacional y Sabana en Bogotá y UIS en Bucaramanga (Annichiarico, Gutiérrez & Pérez, 2013, pp. 3-32).

Se ha evidenciado, en efecto, un aumento en la producción de artículos de psicología con respecto al tema de neurociencias del comportamiento. Por ejemplo, en un análisis realizado por los autores anteriormente referenciados de la década del 2000 al 2010, se encontró lo siguiente en la revista *Universitas Psychologica* de la Universidad Javeriana:

En los últimos años analizados (de 2001 a 2010) apareció la revista UP, en la cual se publicaron 33 artículos en neurociencias del comportamiento; en RLP se publicaron treinta artículos, en RMP veintidós y en RIP [...] los artículos en neurociencias del comportamiento han ido en constante aumento; particularmente en la última década se publicó más del doble de los artículos publicados en la década de los noventa. Por supuesto, parte del incremento de artículos se explica por la adición de otra revista en el análisis; sin embargo, aun sin considerar los artículos publicados en UP, el incremento de artículos es de 35 % comparado con un incremento de 13 % de los años ochenta a los años noventa (Annichiarico et al., 2013, p. 14).

Este relevo de la psicología comportamental hacia las neurociencias del comportamiento nos muestra que la psicología ha venido construyendo desde finales del siglo XX un nuevo lugar de la verdad, esta vez haciendo alianza en secreto con las ciencias médicas, colocándose en el estatuto de ciencia y dejando atrás la “psicología de sillón”. Los programas de psicología en el siglo XXI incluyen en sus currículos algo que se ha denominado “Bases biológicas

del comportamiento”, lo cual se agrupa bajo el nombre de “neurociencias” (neuroanatomía, neurofisiología, evaluación neuropsicológica, etc.). Todo esto permite completar la triada conformada también con el análisis experimental del comportamiento y la ciencia cognitiva. Así queda configurada una psicología como disciplina científica adecuada para que desde sus prácticas pueda gestionar las conductas desde la eficiencia y la efectividad que impone la nueva economía capitalista.

Al finalizar la primera década del siglo XXI comienzan a proliferar una serie de posgrados en Colombia. En el 2007, la especialización en Neuropsicopedagogía de la Universidad de Manizales, en el 2009 la maestría en neurociencias de la Universidad San Buenaventura de Bogotá, en el mismo año se abre la Maestría en neuropsicología de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla y la Especialización en Rehabilitación Neuropsicológica de la Universidad CES en Medellín.

¿A qué se debe este auge de las neurociencias en Colombia? Algunos autores como Rose (2012) han comentado que el interés por las neurociencias es otra manera de establecer una biopolítica al servicio de las lógicas políticas neoliberales. Lo relevante de las neurociencias es que puede explicar el psiquismo desde el cerebro y su neuroquímica: neuronas, sinapsis, membranas, receptores, canales iónicos, neurotransmisores, enzimas etc., convirtiendo así el psiquismo en un objeto a intervenir, un objeto que pertenece a un individuo, a él y nada más que a él. Individualizando a la psique mediante el cerebro, se pretende ahora que la psicología ayude a sostener y conducir a un individuo productivo, es decir, un individuo adaptado y competente para las políticas económicas neoliberales. Y es ahí donde la psicología, como práctica científica y profesional,

encuentra de nuevo su lugar de verdad, su norte, o más bien su próximo escaño para seguir evolucionando.

El alma racionalizada

En la Edición especial de la *Revista Colombiana de Psicología* de 1999 aparece una serie de artículos en conmemoración de los 50 años de la psicología en la Universidad Nacional, los cuales serían también los 50 años de la psicología como profesión en Colombia. Llama la atención que en varios de los artículos escritos por docentes, refieran que en la Universidad Nacional y en la Facultad de Psicología existía, en los años setenta del siglo XX, una especie de rechazo hacia la psicología experimental y el conductismo. Por ejemplo, Pérez (1999) en *El laboratorio de aprendizaje y comportamiento animal. Desarrollo histórico*:

Un grupo de estudiantes se declara enemigo de la experimentación en Psicología. Cualquiera que se manifestara experimentalista (o conductista) era calificado como positivista, proimperialista, anticomunista, reduccionista y otros istas que revestían el carácter peyorativo. La Psicología debía ser psicoanalítica o a lo sumo piagetiana. La Psicología conductista era la psicología oficialista, propuesta por los gringos para oprimir a los pueblos del Tercer Mundo. Cualquier vestigio debía ser borrado y extinguido por completo. Los representantes de esta Psicología en la Universidad Nacional eran los profesores conductistas, los laboratorios y... las ratas. El ataque comenzó contra todos a la vez, pero en especial contra las ratas y los demás animales de la colonia. Y comenzó desde 1983 muy soterradamente. Aquel grupo de estudiantes fue siendo identificado por sus compañeros como los *mata-ratas*. (Pérez, 1999, p. 116).

Aunque Pérez (1999) concluye que “En todas estas actitudes predominaba un propósito político, no un razonamiento académico” (p. 116), en realidad pretende ignorar que en toda actitud

predomina un propósito político para colocarse en el punto cero que ya se comentó en las páginas anteriores. La práctica psicológica no puede colocarse en ese lugar aséptico con respecto a lo político. En la misma línea, Ospina (1999) dice sobre la exclusión de lo conductual:

En Psicología, mirábamos con menosprecio a quienes se plegaban a las formulaciones watsoniano-skinnerianas y su modelo de análisis experimental del comportamiento; asistíamos con piadosa resignación al desarrollo de las propuestas curriculares aplicadas como las cátedras de psicometría o de entrevista psicológica. (Ospina, 1999, p. 54).

Y por el mismo sendero, Martha Restrepo narra cómo se convirtió en una pionera de la psicología experimental con su “primera investigación experimental en comportamiento animal que se realizó en Colombia” para después afirmar que en esa época (años setenta) “Había insatisfacción con una visión de la Psicología exclusivamente psicoanalítica” (Restrepo, 1999, p. 50). Es decir, lo conductual y lo experimental era excluido por una postura psicoanalítica que en esos momentos era dominante en la facultad de psicología de la Universidad Nacional. La pregunta que surge en estos tres relatos es en qué momento la psicología se tornó experimental, científica, conductista o lo que algunos llaman en la actualidad Cognitivo - conductual. Y la respuesta podría estar en lo que el mismo Ospina escribe en su relato histórico:

La perspectiva oficial se concretaba en el currículo de las ciencias humanas, en particular el de psicología con su enfoque desacralizado. Positivista, profesionalizante, centrado en la conducta, el fenómeno y el deseo, que buscaba la formación de tecnólogos de la conducta al servicio de los propósitos modernizantes del estado (Ospina, 1999, p. 54).

Lo anterior quiere decir que a pesar de que el psicoanálisis era la teoría que predominaba

en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional, esta teoría no se salía de los parámetros positivistas y profesionalizantes, en contra de sus mismos postulados, ésta no se podía concebir de otro modo, y mucho menos cuando la práctica psicoanalítica era ejercida desde la medicina, tal como lo comenta otro artículo de la misma revista titulado *La presencia del psicoanálisis en la universidad*:

El Psicoanálisis se inicia en Colombia a través de los psiquiatras; algunos poseen formación psicoanalítica, pero en general es considerado como un instrumento más en el arsenal terapéutico. En la primera mitad del siglo, la Facultad de Medicina vive las inquietudes por las nuevas ideas de Freud, pero ello no trasciende a la academia formal, es decir, en ningún momento se crea una cátedra relacionada con el Psicoanálisis. Muy posteriormente, en los años 60, a nivel del posgrado en Psiquiatría, el Psicoanálisis va a formar parte importante en la preparación teórica de los alumnos (Díaz et al., 1999, p. 87).

Lo anterior, torna la práctica psicoanalítica en una práctica médica más cercana a postulados biológicos que a los postulados de la epistemología freudiana psicoanalítica, además que el modelo psicoanalítico que imperó en Colombia era un modelo norteamericano al que se le denominó “dinámico”, práctica que es una especie de aplicación de los principios psicoanalíticos a una psicología general; lo que trata de realizar esta práctica psicodinámica es tomar los principios psicoanalíticos del inconsciente para tornarlos conscientes y aplicables en el contexto social, sobre todo el modelo norteamericano.

El Psicoanálisis que existió en la Universidad proviene del modelo que ofrecían las Sociedades de Psicoanálisis y su orientación negó de plano la investigación y la reflexión sobre los problemas de nuestra sociedad, lo que produjo un Psicoanálisis universitario igualmente imposibilitado para acceder al dominio de la teoría tal cual la trabajó Freud y su contacto con las

innumerables dificultades de nuestra vida. Ese traslado del modelo de la enseñanza desde las instituciones psicoanalíticas resulta cada vez más patente y toma su cariz definitivo con el plan de estudios del Departamento de Psicología, implementado a partir de 1991 (Díaz et al., 1999, p. 88).

Fue así que el supuesto dominio psicoanalítico “dinámico” fue dando paso a las prácticas experimentales y cognitivas conductuales, lo cual se corrobora con lo escrito en otro artículo de la misma revista, *La Psicología en la Universidad Nacional de Colombia: análisis bibliométrico de las tesis de grado* (1999) donde se exponen los siguientes datos: “El 48% de las tesis corresponden a psicología de la conducta, seguida de psicoanálisis con un 28%, cognitiva 11%, psicometría con un 8% y psicología y sociedad con un 5%” (Casas, Giraldo & Niño, 1999, p. 145).

Estos datos muestran que entre psicología conductista y cognitiva (que en muchas ocasiones se muestran aliadas) tienen el 59% de los trabajos de grado en la Universidad Nacional, si a esto se le suma el 8% de psicometría, daría el 67% de trabajos que se ubican en la psicología experimental y científica, lo cual es un indicador de que el psicoanálisis, tal como lo han narrado algunos autores en los 80 y 90, había perdido el predominio (si alguna vez lo tuvo) dentro de la Universidad Nacional, por lo menos, en lo que concierne a trabajos de grado en psicología. Esta pérdida de terreno del psicoanálisis podría explicarse por la no aplicabilidad de esta teoría a los requerimientos de unas lógicas políticas y económicas que exigían efectividad, sobre todo en las políticas estatales, donde se necesitaban prácticas psicológicas que respondieran a la racionalidad burocrática.

Desde el discurso oficial, las prácticas psicológicas estuvieron cercanas a las políticas de estado. En los últimos años del siglo XX y comienzos de XXI, las prácticas psicológicas no sólo entraron en una racionalidad científica sino a su vez

comenzaron a constituirse desde una racionalidad técnica burocrática imperante que, como decía Marcuse (1993), imposibilita entender la realidad y se sostiene una subordinación al orden existente. El asunto a tratar en esta genealogía de la historia de la psicología en Colombia es que en las prácticas psicológicas, las lógicas racionales tecno-burocráticas han determinado a priori sus productos, su telos. Marcuse en este punto va en el mismo camino de Heidegger (1994) quien coloca a la técnica en el terreno que dificulta la posibilidad de desvelamiento, esto le permite a Marcuse afirmar que el peligro de la técnica moderna es su tendencia totalizadora, lo cual en la actualidad se ha convertido en una razón instrumental que atañe a lo ideológico, es decir, aquello que estructura una realidad. Es por eso que las relaciones de producción existentes en lógicas neoliberales se presentan como una forma organizativa -aunque flexible- que ayuda a presentar unas relaciones tecnológicas de la productividad que sirven de base a la producción económica neoliberal y también sirve para que las políticas públicas se justifiquen.

El método científico que lleva a la dominación cada vez más efectiva de la naturaleza llega a proveer así los conceptos puros tanto como los instrumentos para la dominación cada vez más efectiva del hombre por el hombre a través de la dominación de la naturaleza (...) La racionalidad tecnológica protege así, antes que negarla, la legitimidad de la dominación y el horizonte instrumentalista de la razón se abre a una sociedad racionalmente totalitaria. (Marcuse, 1993).

La finalidad de las políticas públicas es que sean funcionales y para eso hay que constituir prácticas eficaces, efectivas y eficientes: la racionalidad instrumental puede alcanzar esta meta de las tres “e”. Las prácticas psicológicas, al tener esas metas, tienen que fundamentarse desde una validez científica que pueda evidenciar que se obtienen mayores beneficios y menores costos, desde esta racionalidad económico-política

se crea una validez científica experimental que no se puede refutar. La psicología en Colombia, desde su misma historia, podía proporcionar esa validez, ya que desde sus inicios la había alcanzado, de ahí en adelante en su curso evolutivo iba a realizar el siguiente paso, aquel que va de lo psicométrico a lo evidente. Por consiguiente, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo se fue constituyendo esa racionalidad técnica burocrática en relación con las prácticas psicológicas? Para entender esto habría que seguir los pasos de dichas prácticas desde el uso de los test (psicometría) hasta la fundamentación de una práctica psicológica basada en eficiencia, eficacia y efectividad.

En el artículo de Ardila (1997b) titulado *Test psicológicos en Colombia a finales del siglo XX* plantea el cambio en la utilización de los test de 1977 a 1997, siendo Wechsler (WAIS y WISC), el más utilizado en los períodos analizados, este trata precisamente el tema de la inteligencia, pero el cambio más significativo sobre el uso de los test psicológicos en ese periodo fue el desuso de los test proyectivos (CAT, TAT) por el uso de los test de personalidad (MMPI, 16 PF), este cambio indica que los test más usados en la década de los noventa del siglo XX, eran los test que servían para los problemas educativos (inteligencia) y los de selección de personal (personalidad), aunque a veces se combinan la utilización de los dos test tanto en un campo como en otro.

El uso de pruebas psicológicas en procesos de selección no es asunto de los últimos años, en Colombia comenzaron a ser usadas y aplicadas en los procesos de selección adelantados por los organismos del Estado. La relación entre pruebas psicológicas y políticas de Estado siempre estuvo fuertemente marcada, desde Mercedes Rodrigo y su laboratorio de psicometría, pasando por la aplicación de pruebas a los choferes del servicio público de la ciudad

de Bogotá y a los empleados de la Contraloría General de la República en los años cincuenta del siglo XX; en el Servicio Civil, el SENA, el INCORA, el ICA y el IFI en los años sesenta del mismo siglo (Rodríguez, 1997). Pero lo más importante de dicha colaboración (Pruebas psicológicas y de Estado) fue la creación del Servicio Nacional de Pruebas, lo que constituyó el preámbulo para la realización de lo que denominó “los exámenes de estado o los exámenes del ICFES”, los cuales fueron obligatorios a partir de la década del ochenta del siglo XX para todo aquel que deseaba ingresar a la educación superior. Este examen comenzó a transformarse debido a la introducción de otras racionalidades políticas y económicas como el mismo ICFES reconoce:

Sin embargo, a partir del año 2000 el examen de estado para ingreso a la educación superior presenta una transformación cambiando su enfoque de contenidos a un enfoque por competencias. Este cambio se presenta debido a los cambios dinámicos que se producen a nivel mundial y que están ligados directamente en el ámbito de las disciplinas que conforman el examen. El fenómeno de la globalización lleva tras de sí otro tipo de exigencias sociales, políticas, culturales y económicas, que unido con los nuevos propósitos educativos del país, forzaron la implementación de un nuevo tipo de evaluación. El examen debe estar alineado con los nuevos requisitos planteados en la legislación colombiana que adopta el país en materia de educación establecidos en la Ley General de Educación de 1994, en los primeros años a los a los indicadores de logros curriculares y en la actualidad a los estándares básicos de competencias (Colombia Aprende, 2009, párr. 6).

El Decreto 1781 de 2003 reglamentó y definió, por primera vez, los exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior -ECAES, y a través del Decreto 3963 de 2009 se establece el proceso de diseño de los nuevos exámenes SABER PRO. Todos estos cambios se

produjeron gracias a unas políticas públicas que tenían que estar a tono con las nuevas lógicas imperantes, asunto que Cecilia María Vélez White, ministra de educación, de ese año comenta:

Estamos en un mundo globalizado donde la capacidad del capital humano hacen más o menos atractivo un país, adicionalmente lo hace menos o más productivo o igualitario. Todo esto hace que busquemos estándares internacionales, nos estamos referenciando cómo está Colombia con los demás países, ya lo estamos haciendo con dos exámenes (Colombia Aprende, 2010, párr. 9).

Productividad, evaluación y competencias, las nuevas categorías que comienzan a imperar en la educación y, por consiguiente, en las prácticas psicológicas relacionadas con la evaluación y medición. Es en este punto donde las personas pasan a ser contempladas como un recurso competitivo del que dispone las organizaciones, por eso, las evaluaciones tienen que dar cuenta de esa competencia para poder asegurar la productividad en su máximo nivel. Bajo la implementación de nuevas formas de gestionar el capital humano, las evaluaciones tenían que abordar la gestión por competencias, es decir, la gestión (conducción) de los sujetos trabajadores a ser más aptos y productivos.

Y comenzaron a presentarse trabajos de psicólogos que hablaban de competencias, o más bien: las prácticas psicológicas comenzaron a reconquistar un campo que les pertenecía. Como decía Chomsky, el concepto de competencia viene de una tradición más psicológica que lingüística, para este autor el concepto provenía de la psicología de las facultades. La evaluación psicológica de las competencias apuntan a formar para el trabajo, claro está que un trabajo cada vez más flexible y menos seguro. Este aspecto es reafirmado por el documento elaborado por ASCOFAPSI y el ICFES titulado

Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia, donde se dice:

Sin duda alguna, su auge principal en la educación en Colombia se da tanto a finales de la década de los 90's como a inicios de la primera década del año 2000, desde el momento en que el Estado colombiano apuesta a nivel evaluativo por el enfoque de competencias. Esta apuesta responde a tendencias internacionales, a la necesidad de diferenciación ocupacional y a la estrategia para enfrentar de otro modo la flexibilidad en el mercado laboral (Ballesteros, Gonzales & Peña, 2010, p. 4).

El conocimiento del alma es medido por indicadores y la evaluación psicométrica provee la información suficiente y adecuada para determinar cuáles serán los trabajadores más productivos (Rose, 1997). El papel de los psicólogos es encubierto en las lógicas del capitalismo, bajo la égida de la experticia y el conocimiento psi se colocan a favor de unas tecnologías que utilizan categorías como: capacidades, competencias y voluntades que funcionan en el mundo laboral en pro de la productividad. Dichas lógicas también son sostenidas por la evaluación psicométrica, estableciéndose qué tan autónomo puede llegar a ser el sujeto trabajador.

En un proceso de selección de personal se buscaría ubicar a las personas que puedan desarrollar una gestión responsable de su vida, utilizando pruebas, como son las de personalidad 16 PF, MMPI, entre otras. A partir de éstas se identifica a aquellos trabajadores que en sus resultados no evidencian indicadores clínicos, y se clasifica al sujeto dentro de rangos de lo normal y lo anormal, la salud y la enfermedad. De esta manera, el indicador clínico es señal de improductividad (Cervajal, Morales & Ulloa, 2007, p. 81).

El papel de la medición sigue siendo central en el desempeño de los psicólogos y es deseable que los profesionales tengan una formación adecuada en este campo (Puche, 2003). Las prácticas psicológicas a partir de la evaluación por

competencias tiene que ser la disciplina pionera para realizar dichas evaluaciones ya que en la mayoría de conceptualizaciones sobre la competencia se comienza a hablar sobre comportamientos y aptitudes: trabajo en equipo, comunicación, iniciativa de cambio, asunción de riesgos, solución de conflictos. Un saber-hacer. El uso de las pruebas psicológicas y su importancia en la práctica psicológica en Colombia ha sido consecuencia de la inclusión de su uso dentro del POS; es decir, gracias a los procesos adelantados por el Estado y las políticas públicas de salud. Por eso, es obligatorio que las prácticas psi empleen en su ejercicio profesional técnicas y métodos suficientemente contrastados científicamente; al parecer, las prácticas que se fundamentan en la evidencia se cimientan en la eficacia y la relación costo-beneficio, ya que son las empresas aseguradoras las que pagan por esas prácticas, y determinan la eficacia de tratamientos para trastornos específicos y elaboran guías de tratamiento adecuadas para casos clínicos concretos:

El interrogante sobre si nuestros diseños de investigación tienen validez externa clínica no es solo un asunto académico, especialmente a la luz de las presiones comunes de la responsabilidad de la psicoterapia. Este fenómeno es mundial y en países como Estados Unidos, donde las compañías de seguros se interesan en la efectividad de los métodos de psicoterapia, se requiere cerrar la brecha entre investigación y práctica, que a su vez podría ser la meta tanto de clínicos como de investigadores. De acuerdo con lo anterior, las compañías de seguros podrían empezar a utilizar información de las terapias empíricamente validadas o con apoyo empírico para certificar el tipo y cantidad de intervenciones que juzguen razonables (Berrío & Hernández, 2003, p. 12).

Es así que en el siglo XXI las prácticas psicológicas introdujeron en Colombia una psicología más científica, más evidente, más eficaz, y más cercana a la racionalidad burocrática neoliberal.

Referencias

- Aguilar, M., Gamboa, C., Hurtado, C., López, W., & Pérez, A. (2006). Análisis del comportamiento en Colombia: antecedentes y perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 24, 59-69.
- Ancízar, M. (1851). *Lecciones de psicología*. Bogotá, Colombia: Ediciones del Neo-Granadino.
- Annichiarico, I., Gutiérrez, G., & Pérez, A. (2013). Neurociencias del comportamiento en revistas latinoamericanas de psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 3-32.
- Ardila, R. (1969). Presentación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(1), 5-6.
- Ardila, R. (1973). *La psicología en Colombia: desarrollo histórico*. México: Trillas.
- Ardila, R. (1997a). En defensa del método experimental en psicología. *Investigaciones psicológicas*, 21-39.
- Ardila, R. (1997b). Test psicológicos en Colombia a finales del siglo XX. *Psicología desde el Caribe*, 1, 1-6.
- Ardila, R. (1999). Las ideas psicológicas en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (3), 59-67.
- Ardila, R. (2007). Psicología en el contexto de las ciencias naturales, comportamiento y evolución. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias*, 31(120), 395-403.
- Ardila, R. (2008). Prólogo: una parte muy importante de la Psicología colombiana. En: R. Oyuela. (Ed.), *Los laboratorios de la psique. Una historia de la Psicología Experimental en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ascofapsi - Pontificia Universidad Javeriana.
- Ardila, R. (2012). Enfoques conceptuales de la psicología en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 46, (1), 79-86.
- Ardila, R., & Bunge, M. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo Veintiuno.
- Ballesteros, B., Gonzales, A., & Peña, T. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia*. Bogotá, Colombia: ICFES, ASCOFAPSI.
- Berrió, G., & Hernández, P. (2003). Tratamiento con apoyo empírico en psicología de la salud. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 3(2), 7-26.
- Bloch, M. (1990). *Introducción a la historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Caldas, F.J. (1808/1942). Del influjo del clima sobre los seres organizados. *Semanario del Nuevo Reino de Granada*, 1, 136-196.

- Carvajal, L., Morales, M., & Ulloa, I. (2007). La utilización de pruebas psicométricas: ¿un absurdo en una est? *Universitas Psychologica*, 6(1), 80-86.
- Casas, P., Giraldo, B., & Niño, N. (1999). La Psicología en la Universidad Nacional de Colombia: análisis bibliométrico de las tesis de grado. *Revista Colombiana de Psicología*, Edición especial, 145-147.
- Castro, S. (2010). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Certeau, M. (2007). *Historia y psicoanálisis*. México: Universidad Iberoamérica.
- Colombia Aprende. (2009). Examen de Estado Para el Ingreso a la Educación Superior ICFES. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-156080.html>
- Colombia Aprende. (2010). El nacimiento del nuevo ICFES. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-128870.html>
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Díaz, C., Figueroa, M., Jaramillo, J., Moreno, B., Sanmiguel, P., & Santos, L. (1999). La presencia del psicoanálisis en la universidad. *Revista Colombiana de Psicología*, 5, 80-92.
- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pretextos.
- Gutiérrez, G., Pérez, A., & Plata, T. (2009). Publicación científica: cuarenta años de la Revista Latinoamericana de Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 413-428.
- Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. Conferencias y artículos, 9-37.
- Jaraba, B. (2011). El examen de admisión a la Universidad Nacional: los azarosos orígenes de un irrevocable presente. *Historik*, 2, 1- 9.
- Jaraba, B. (2012). Ardila y sus precursores: produciendo la tradición historiográfica de la psicología colombiana. *Revista Interamericana de psicología*, 46(1), 147-158.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. México: Planeta.
- Múnera, A. (1998). El ilustrado Francisco José de Caldas y la creación de una imagen de la nación en Colombia. *Cuadernos de Literatura*, 5(fasc. 7, 8).

- Nieto, M. (2008). *Orden natural y orden social: ciencia y política en el Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Ospina, S. (1999). Pinceladas de los 70's Desde el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, Edición especial, 52-55.
- Oviedo, G. (2010). Lecciones de psicología - Colombia siglo XIX. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 278-293.
- Peña, T. (1993). La psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión. *Historia Social de la Ciencia en Colombia*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, COLCIENCIAS.
- Peña, T. (2007). 60 años de la psicología en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 675-676.
- Pérez, A. (1999). El laboratorio de aprendizaje y comportamiento animal. Desarrollo histórico. *Revista Colombiana de Psicología*, Edición especial, 112-119.
- Puche, P. (2003). *Elementos relevantes para pensar un estado del arte de la Psicología académica en Colombia*. Memorias del proyecto ECAES de Psicología. ASCOFAPSI-ICFES. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Elem_relevantes_Arte_psi-co_Aca-demica.pdf
- Restrepo, M. (1999). Recuerdos alrededor de una tesis de grado. *Revista Colombiana de Psicología*, Edición especial, 50-51.
- Restrepo, O. (1998). En busca del orden: ciencia y poder en Colombia. *Asclepio*, 50(2), 33-75.
- Rodríguez, J. (1997). Apuntes sobre la historia de la medición en Colombia, *simposio sobre medición*. Universidad Católica de Colombia. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2007/apuntes_historia_medicion_psicologia.pdf.
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago, Cuadernos de crítica de la cultura*, 29, 25-40.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en siglo XXI*. La plata: Unipe.
- Villar, A. (1965). Desarrollo de la Psicología en Colombia. Aporte para el estudio de su historia. *Revista de Psicología*, 10(2), 7-26.

The Quijote of Emili Pi i Molist: A reconstruction by models of subjectivity through madness

Iván Sánchez-Moreno*

*“El loco desconoce su locura y conoce la ajena”
(Pi i Molist, 1886, p. 150).*

*“De golpe, la locura del caballero ha
adquirido conciencia de sí misma, y ante
sus propios ojos se convierte en tontería”
(Foucault, 1985, p. 67).*

* Miembro del grupo de Investigaciones en Ciencias Sociales (InCiSo) asociado a la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y del Grup d'Història de Nou Barris. Correspondencia: ivan.samo@gmail.com

El Quijote de Emili Pi i Molist: Una reconstrucción modélica de la subjetividad a través de la locura

Cómo citar este artículo: Sánchez, I. (2016). El Quijote de Emili Pi i Molist: Una reconstrucción modélica de la subjetividad a través de la locura. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 182 - 203.

Recibido: 21 de diciembre de 2015

Revisado: 14 de enero de 2016

Aprobado: 10 de mayo de 2016

ABSTRACT

The essay of Emili Pi i Molist (1886) about the quixotic madness is an example of analysis of scientific discourse aimed Foucault (1968), through which we can build a particular ideal of subjectivity. This paper has attempted to disaggregate the theoretical arguments of Pi i Molist on Don Quixote in order to expose a process similar to that relates the signs and logical discourse about reality, proposing a two-way parallel: the speech of the delirious Quixote on the one hand, and the speech discourse of Pi i Molist, assuming not only a way of understanding madness and an idealized and exemplary representative of the former, but also a type of therapeutic treatment adjusted for proper speech of his delirium.

Keywords: Quijote, subjectivity, madness, Emili Pi i Molist, Foucault.

RESUMEN

El ensayo de Emili Pi i Molist (1886) sobre la locura quijotesca sirve de ejemplo de análisis de los discursos científicos que apuntaba Foucault (1968), a través del cual podemos construir un ideal particular de subjetividad. Este trabajo ha tratado de desglosar los argumentos teóricos de Pi i Molist sobre el Quijote con el fin de exponer un proceso similar al que pone en relación los signos y las lógicas de discurso sobre la realidad, planteando una doble vía en paralelo: la del propio discurso delirante del Quijote, por un lado, y la del discurso científico de Pi i Molist sobre el anterior, por otro, asumiendo no sólo un modo de comprensión de la locura y un representante idealizado y modélico de aquélla, sino también un tipo de tratamiento terapéutico ajustado al propio discurso de su delirio.

Palabras clave: Quijote, subjetividad, locura, Emili Pi i Molist, Foucault.

La teoría de Pi i Molist sobre el Quijote:

¿Un modelo de locura ideal?

A finales del siglo XIX, el médico catalán Emili Pi i Molist (1824-1892) dedicó al Quijote un singular tratado que recibió varias encendidas réplicas entre contemporáneos como Bertran y Rubio (1886), Giné i Partagás (1886), Rodríguez Morini (1905) y Menéndez Pelayo (1886). Dicho texto es conocido bajo el pomposo título de *Primores del Don Quijote en el concepto médico-psicológico y consideraciones generales sobre la locura para un nuevo comentario de la inmortal novela*. El citado ensayo de Pi i Molist gozó de un cierto éxito que favoreció diversas revisiones y ampliaciones que trascendieron la época del propio autor (Pi i Molist, 1886, 1905, 1908).

El presente trabajo tiene por objetivo tomar el ensayo que Pi i Molist dedicó al Quijote y analizarlo desde la óptica arqueológica que propone Foucault (1968) sobre los discursos científicos. Para ello partiremos de una definición de subjetividad que sostenga un modelo similar al que propone Pi i Molist (1886) respecto al célebre personaje cervantino y, a continuación, expon-dremos algunos elementos que servirán al alienista catalán para justificar y avalar su propio discurso científico.

A tenor de lo que argumenta Foucault (1968), si todo método científico responde a una creación particular de signos que permita el desciframiento de un orden ideal en la realidad, el modelo interpretativo de Pi i Molist (1886) sobre el Quijote no sólo supone una representación del delirio quijotesco, sino también un modelo de subjetividad.

Cabe identificar en la locura del Quijote las cuatro formas de locura ideal que señala Foucault (1985) en su clásico ensayo histórico-crítico, a

saber: una locura por identificación novelesca, una locura por vana presunción, una pasión desmesurada e incluso una locura por “justo castigo”. Sobre el primer tipo, Scaramuzza (2007) advierte que en el Quijote se rompe claramente el dominio sobre la distinción entre realidad e imaginación, confundiendo invención fantástica y delirio. Al respecto, Alonso Quijano, antes de transmutarse en el delirante Quijote, enloquecerá al no saber ya distinguir ficción y no ficción en sus correrías y hazañas. Sobre el segundo tipo, el sujeto quijotesco se identifica con un yo megalomaniaco que se autoatribuye cualidades, virtudes y poderes de los que en realidad está desprovisto. Pese a no ser caballero andante, el Quijote presume de haber asumido las características de un ejemplar de noble aventurero medieval. Sobre la locura de su pasión desesperada, poco hay que añadir al recordar la atrevida lectura que hace Pi i Molist (1886) sobre la causa erotomaniaca de la locura quijotesca, que más adelante relataremos. La locura del justo castigo responde a un obsesivo sentimiento de culpa. En referencia al estado anterior, el dolor psicológico que sufre Alonso Quijano por no alcanzar nunca el amor carnal de su amada Dulcinea le lleva a rendirle culto a través de sus gestas, como una sublimación que le arrastra más y más hasta el delirio. En palabras de Foucault (1985), el sujeto considera que merece “por medio de trastornos del espíritu, los trastornos del corazón” (p. 65). Consecuentemente, su sufrimiento es prueba de su amor no correspondido.

En su tratado, Pi i Molist (1886) indagó sobre la sintomatología y las posibles causas de la locura quijotesca, desarrollando una teoría propia sobre el delirio valiéndose de las bases explicativas sobre la monomanía esgrimidas por Esquirol y ampliadas por el propio autor (Pi i Molist, 1864) hasta la especificidad erotomana. Para su ensayo sobre la locura del Quijote, Pi i Molist centraría buena parte de su estudio

en la reconstrucción del delirio del personaje principal como resultado de una desmedida fabulación inspirada por los libros de caballería, pero también por un frustrado amor por el ideal inconquistable encarnado por Dulcinea del Toboso.

La particular lectura que hace Pi i Molist (1886) sobre la construcción delirante del Quijote permite abordarla desde una propuesta factible de psicoterapia para la reconstrucción del yo del paciente (el personaje de Alonso Quijano), mediatizado a través del universo mítico de las novelas de caballería (el Quijote, *alter ego* de aquél). Asimismo, el estudio que nos ocupa también remite a una propuesta de modelo psicoterapéutico que define al sujeto desde tres dimensiones de análisis estructural: desde la lógica particular del Quijote, desde la base constitutiva de su locura y desde una dimensión empírica, como práctica del ser (*self*), modelo de interpretación *sui generis* del mundo y ejercicio de forma de conciencia propia. Para el psicólogo catalán, era incuestionable que el ejemplo del Quijote representa un claro modelo de subjetividad que determina una forma de ser y sentir el mundo, resultante de una dialéctica específica con la realidad y en relación con el medio circundante del protagonista.

Hacia una definición de la subjetividad:

Base conceptual para un modelo de sujeto quijotesco

Nuestra definición de subjetividad parte del trabajo previo de Sánchez, Alonso, García de Frutos y Riba (2011), cuya concepción del sujeto se constituye desde tres planos estructurales muy concretos: desde una lógica particular del propio sujeto, desde un plano empírico y desde un plano constitutivo. En palabras de los propios autores:

Desde un plano epistemológico, ¿los modelos de subjetividad determinan una forma de ser y sentir el mundo?; o ¿es el sujeto víctima de una sujeción a los discursos de la ciencia?; a nivel ontológico, ¿son lo mismo ser y sujeto?; y finalmente, a nivel práctico, ¿existe escisión entre el sujeto y un yo pensante? (Sánchez et al., 2011, p. 314).

En el caso del Quijote, desde el primer plano se entiende que la subjetividad es el producto de un lenguaje interno y de una lógica particular del significante. Este nivel de análisis de la subjetividad puede abordarse a través de una doble naturaleza: epistemológica y ontológica. Por un lado, se comprende que los modelos de subjetividad determinan formas de ser y sentir el mundo, siendo el Quijote un ejemplo claro de “loco ideal” desde el proyecto teórico de Pi i Molist (1886); es decir, que la idea de sujeto quijotesco estaría supeditada a la construcción de un discurso determinado en las ciencias sociales y médicas. Por otro lado, la construcción de un ideal de subjetividad sería entendida como producción de un contexto sociocultural, un discurso definido y unas prácticas adscritas, reguladas por patrones de conducta; pero también sería entendida como ejercicio de una toma de conciencia y como forma estereotipada de institucionalización de lo que se entiende por locura, en el caso que nos ocupa.

Desde un plano práctico y siguiendo la referencia de Sánchez et al. (2011), la subjetividad implicaría una concepción activa del sujeto; es decir, se entiende por subjetividad el producto de una dialéctica con la realidad. Así, la subjetividad del Quijote se comprende como una puesta en acción particular en relación con el medio, pero también inscrita en un discurso determinado. Por ende, el tratamiento del sujeto quijotesco debe estudiarse dentro de las posibilidades de acción terapéutica que sostiene y constituye el modelo de Pi i Molist (1886). Al respecto, la explicación que arroja este autor sobre el Quijote supone paralelamente una técnica para la comprensión del yo del alienado

mediatizada a través de una reflexión interpretativa sobre un ideal particular de locura.

Desde un plano constitutivo, se entiende al personaje del Quijote como un ejemplo de sujeto escindido entre lo que quiere ser (alguien “mejor” que Alonso Quijano, alguien *que no sea Alonso Quijano*) y lo que imagina que debiera ser (un caballero andante). Consecuentemente, el delirio quijotesco es concebido por Pi i Molist (1886) como punto de partida para un conocimiento posible del mundo, desde la mirada de un personaje ficticio que, sin embargo, permite al alienista transmitir un particular ideal y conjunto de valores sobre una práctica del ser.

Sumada a esta concepción de la subjetividad cabe reivindicar los argumentos foucaultianos y constructivistas que interrelacionan la propia constitución del yo y la integración de unos patrones de acción y sentido. Para González-Rey (2009), toda subjetividad genera espacios propios con sus principios y sus normas de expresión y comprensión. González-Rey (2009) expone de esta forma una síntesis de su propio modelo discursivo de la subjetividad:

El concepto de sentido subjetivo permite una representación sobre las unidades simbólico-emocionales en que se expresa la experiencia vivida, las cuales no son una copia, ni un resultado de la experiencia, sino una verdadera producción subjetiva sobre esa experiencia (...). La subjetividad es un sistema vivo, susceptible de cambios en el curso de las acciones asociadas a determinada experiencia; la acción es una fuente permanente de producción de sentidos subjetivos, y en este sentido es inseparable de la subjetividad como sistema (p. 89).

Asociado a las leyes que rigen toda subjetividad, el conjunto de representaciones sobre la realidad será un requisito fundamental para la construcción de un conocimiento adscrito a dicho modo de ser que constituye toda subjetividad. Toda representación, por tanto, se organizará

con base a unas prácticas que se dan dentro de un espacio delimitado de acción y relación (González-Rey, 2009). Por lo que respecta a la importancia de la categoría representacional en la construcción de un modelo propio de subjetividad, el mismo autor afirma que las representaciones se organizan siempre en un espacio de prácticas simbólicas, ligadas al sentido que dota de significado a la propia acción sobre la realidad. Sobre este punto, cabe subrayar la explicación que González-Rey (2009) otorga a la psicopatología como producción discursiva de una práctica generadora de sentidos subjetivos. Así, dice el autor, toda psicopatología puede entenderse como una lógica particular para dotar de significado a unas determinadas representaciones sobre la realidad. El pensamiento del individuo, por muy delirante que éste sea, adquiere en la teoría de González-Rey una función esencial como expresión del sujeto, en tanto que es su principal instrumento de acción y relación con la realidad.

No muy lejano al punto de vista que acabamos de referir, Foucault concibe la subjetividad como una tecnología del yo, dependiendo ésta de un sistema de formación de valores sobre la realidad que apele tanto a un horizonte de idealidad como al desarrollo empírico de dicho conjunto de ideas:

Se trata, en suma, de la historia de la “subjetividad”, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo (Foucault, 2000, p. 21).

Si el autor francés caracteriza la subjetividad como tecnología es porque permite al individuo efectuar un cierto número de operaciones sobre su propio cuerpo, su alma, su pensamiento y comportamiento de modo tal que transforme o modifique a sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado ideal. El del Quijote, como ya se ha dicho, era el de trascender las limitaciones de

su ser como Alonso Quijano y vivir bajo la quimera del caballero quijotesco de la Triste Figura (Cervantes, 1605, 1615).

El Quijote no va a ser ajeno a todo este proceso de autoconstrucción subjetiva, como trataremos de explicar a continuación apoyándonos en el ensayo clínico de Pi i Molist (1886).

Elementos para la construcción de un discurso:

¿Ciencia o delirio?

En la novela *Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 1605, 1615), la realidad se va plegando gradualmente a las fantasías del delirio del protagonista. La suya no es una locura ilógica, según el parecer de Foucault (1968) y Pi i Molist (1886), sino que el sujeto alienado va encajando su discurso de manera coherente en virtud de una serie de similitudes con su proceder y entendimiento. Para el Quijote, pues, sus aventuras presentan una evidente lógica porque a medida que se van resolviendo puede ir hallando un orden oculto detrás de ellas. El Quijote va buscando coherencia a través de similitudes con lo que ha aprendido previamente en los libros de caballería que según Cervantes (1605, 1615) le volvieron loco.

No es casualidad que Foucault (1968) se sirva del Quijote para reelaborar toda una teoría sobre la construcción de los modelos científicos sobre la realidad. Para el autor francés, el Quijote es un ejemplo claro de enajenado respecto a las leyes convencionales de la analogía, sustentándose en lógicas propias. Este mismo procedimiento es el que desarrolla Pi i Molist (1886) respecto a los signos que demuestran su propio modelo taxonómico de delirio erotomano para el Quijote, tal y como el Quijote hace lo propio al tomar los signos delirantes de su locura como representaciones fieles de la realidad.

Pi i Molist dedica varios capítulos en su tratado al análisis de ciertos síntomas elementales para diagnosticar la locura del Quijote, basándose sobre todo en los epifenómenos de semejanza de los que el protagonista se sirve para explicar sus propias ilusiones y alucinaciones -concretamente los capítulos V, VI, VII, XIX y XXIII-. Además de las de curso visual, auditivo, olfativo y táctil, Pi i Molist señala en el Quijote “una lesión constante de la sensibilidad afectiva en forma de erotomanía” (1886, p. 91). De todas las ilusiones delirantes, la más persistente fue el amor desaforado del Quijote por la bella Dulcinea. Dice Pi i Molist (1886):

Al modo que la mayor parte de los conceptos delirantes que tuvo Don Quijote, todas sus ilusiones y alucinaciones fueron momentáneas ó fugaces, excitadas por los sucesos y conformes con ellos; después de los cuales, quedáronse impresas en la memoria como sensaciones pasadas, desvanecidas, sin virtualidad (p. 100).

En relación a Dulcinea, el Quijote se resiste activamente a desnudarla del ideal con que su imaginación la vistió un día. Sobre esa negación a regresar a la cordura, si a cambio debía renunciar a una brizna de su locura ideal, son muy explícitos los ruegos del caballero de la Triste Figura, asimilando éste la sanación o el cambio de pensamiento con la propia muerte, pues con ello dejaría de ser quien fue:

“no es cordura
querer curar la pasión
cuando los remedios son
muerte, mudanza y locura”
(Cervantes, 1605/1994, p. 346).

Pero al igual que Don Quijote se sirve de los libros de caballería para explicar la realidad que le envuelve por medio del reflejo de la semejanza (Cervantes, 1605, 1615), así lee Pi i Molist (1886) en la locura del Quijote el sistema teórico que él quiere ver en este particular delirio.

La teoría de Foucault sobre el delirio quijotesco:

¿Evidencia o signo?

Al establecer una teoría sobre cualquier aspecto de la realidad, Foucault (1968) sitúa la construcción de conocimiento científico sobre tres pilares básicos: un sistema de ordenación, una detección de signos determinados y una representación por asociación entre lo empírico y lo ideal. Foucault advierte que, tal y como pretende el Quijote con respecto a la realidad, las ciencias modernas se apoyaron en el dominio del signo para explicar también la realidad. No obstante, Foucault no dictamina una separación mutuamente excluyente entre lo que se asume como signos naturales y convencionales, pues cree que las dos formas de enlace no necesariamente implican similitud en relación con el objeto al que se refieren. Para Foucault (1968), pues, el signo se distribuye entre lo cierto y lo probable.

Foucault subraya de este modo que todo conocimiento se aloja en el hueco que rellena cualquier signo descubierto dentro de un discurso dado. En consecuencia, la constitución del signo es siempre inseparable de un análisis determinado de la realidad, es producto y resultado de una observación empírica. En el caso de la ciencia, el signo será un instrumento de análisis y de transmisión de su propio conocimiento. Dado que el signo denota un cierto grado de certeza o de probabilidad, hallará su valor dentro de un discurso dado que lo delimite, lo defina y garantice su aparición. Así, es el discurso lo que instaaura función significativa al signo, operando éste en un espacio de posibilidad de relación entre dos elementos conocidos.

Insistiendo en lo que propone Foucault (1968) como andamiaje del conocimiento científico, un sistema arbitrario de signos debe permitir un análisis de las cosas en elementos más simples y

particulares. Los signos no se oponen a lo natural, sino en tanto que designan una manera concreta de manejar y establecer asociaciones. Lo arbitrario sirve entonces de plantilla de análisis y de espacio combinatorio de posibilidades sobre la naturaleza, sin tener por qué oponerse a esta. Leer una idea determinada de locura sobre el Quijote, por tanto, no es negar otras posibles lecturas, así como la falta de una interpretación única de la locura implica la negación de una locura *real*.

Los signos se tornan “verdaderos” a medida que estos aparecen para corroborar una teoría específica. Lo importante, entonces, no es hallar “la Verdad”, sino encontrar similitudes entre los signos y aquello que se pretende representar con ellos. “El Quijote se aventura entre esa realidad absurda y los signos que pretende autorizar”, dice Gallardo (2008, p. 11) resumiendo el principal drama del Quijote: quedar su conocimiento atrapado entre dos *epistemes*, la de la representación por un lado y la de la similitud por el otro, confundiendo ambos. El Quijote crea su propio sentido de realidad induciendo valor de verdad a la ficción aprendida en los libros de caballería, haciendo así de algo que no existe en la realidad una representación ideal de ésta, aunque pueda mostrársela a sí mismo de forma evidente a través del empirismo diario de su propio delirio.

Ésta es la misma lógica funcional que impera en el delirio quijotesco, confiriendo de sentido al propio discurso de Don Quijote, pero careciendo de lógica para quienes habitan fuera de su delirio. El propio Foucault (1985) admitía que, hasta finales del siglo XVIII, la etiqueta de loco y demiurgo apenas se diferenciaba en la opinión popular. La diferencia, según él, estriba en que el loco no entiende que en su percepción se confunden las semejanzas con el signo de las evidencias. Una cita de Llera (2012) nos permite dibujar una parábola singular respecto

a la figura del Quijote: “Decía un caballero que no había una diferencia entre los cuerdos y los locos, sino que los cuerdos sueñan de noche, y los locos de día y de noche” (p. 19).

Para Foucault (1968), el Quijote establecería el primer precursor ejemplar de esta nueva forma de concebir y experimentar la realidad, cuestionándose la relación convencional entre la palabra y la cosa, transmutando la conexión a través de las ideas delirantes. A diferencia de cualquier poeta creador, el uso de las metáforas de las que se vale el Quijote para explicar aquello que experimenta desborda los límites de la propia razón y acaba equiparando las similitudes con las identidades mismas. En consecuencia, lo que el Quijote leía en sus libros de caballería le servía para ver la realidad con otros ojos. Así, mientras el Quijote va trotando por el mundo a lomos del enteco Rocinante, irá construyendo paralelamente su propia realidad según consiguiera adaptarla a su nuevo discurso. Dicho de otro modo: “Don Quijote crea el poema en su camino” (Vadillo, 2013, p. 117).

Pero en el caso de la ciencia, la relación entre signo y evidencia adquiere casi un cariz sacro que en las ciencias *psi* queda en duda constante. Así lo denuncia Foucault (2007) en su estudio de las formaciones discursivas, entendidas éstas como un estado primitivo de las ciencias antes de formalizarse. La trampa de las ciencias, según asevera el autor, es que pretenden adaptar el mundo a su propia comprensión y no al revés. La ciencia del delirio, para el caso que nos ocupa, se hace a medida del delirio.

Si traemos a colación esta premisa foucaultiana al análisis que Pi i Molist (1886) hace del Quijote, resulta de la experiencia de su lectura que el propio Quijote por un lado, desde la dimensión de lo delirante, y Pi i Molist por el otro lado, desde la dimensión de lo racional, estarían desarrollando en sus respectivos discursos sobre la realidad,

una correspondencia entre signos y evidencias como la que cita Foucault (1968). Según éste, toda ciencia llevaría consigo la puesta de largo exhaustiva de un orden determinado, ya sea estableciendo analogías comparativas, asociaciones por similitud o delimitaciones por diferenciación (Gallardo, 2008). Si toda ciencia se articula con base a un discurso dado y unas prácticas adscritas, también depende de un sistema de clasificación que le permita encarar la realidad bajo el amparo de una herramienta objetiva para hacer visibles los signos, con fines empíricos (Foucault, 1968). Así, el Quijote ve gigantes donde el cuerdo Sancho ve molinos, como Pi i Molist (1886) ve signos delirantes de la locura que padece Alonso Quijano a través del amor que éste siente por la bella (e irreal) Dulcinea.

Como un émulo de su amado Don Quijote, Emilio Pi i Molist habría sido testigo y también representante de una correspondencia entre el ideal de una locura y el signo de una supuesta manifestación. Su propia epistemología de la locura quijotesca tendría, en sus observaciones manicomiales, su íntima proyección de un delirio personal que parece ocultar tras la imagen de un modelo de “loco cuerdo”. Así, siguiendo la lógica de su propia locura (delirante), alcanzaría finalmente la razón (científica) de lo que significa su locura.

Las palabras de Michel Foucault (citadas por Llera, 2012) resumen a la perfección esta relación espectral entre el sujeto y el objeto de estudio que se fusionan en uno solo en una tautología fenomenológica que constituye la esencia de las ciencias *psi*:

Al semejarse a los textos de los cuales es testigo, representante, análogo verdadero, Don Quijote debe proporcionar la demostración y ofrecer la marca indudable de que dicen verdad, de que son el lenguaje del mundo. Es asunto suyo el cumplir la promesa de los libros. (...) Don Quijote, en cambio, debe colmar de realidad los signos (...) del relato.

Su aventura será un desciframiento del mundo: un recorrido minucioso para destacar, sobre toda la superficie de la tierra, las figuras que muestran que los libros dicen la verdad. La hazaña tiene que ser comprobada: (...) transformar la realidad en signo (pp. 126-127).

En los apartados siguientes veremos cómo la propia lectura de *Don Quijote* va edificando en la mente de Pi i Molist todo un discurso que le permita interpretar un ideal *real* de la locura según encaje en lo que Cervantes formula en su obra. La ficción literaria adquirirá, en Pi i Molist (1886), el valor epistemológico de un saber científico.

Antecedentes teóricos en el análisis clínico de Pi i Molist:

Afinidades y discrepancias

Pi i Molist (1886) reivindica en su obra el acierto de Cervantes al diseñar el modelo descrito, adelantándose en dos siglos al tratamiento moral de Philippe Pinel. No es casual, entonces, que en su credo como frenópata defendiera una actitud más humanitaria que la de sus colegas de oficio. Así lo plasma en las bases de su propio modelo médico, que él denomina “espiritualista”.

Pi i Molist, manifiestamente contrario al paradigma organicista que imperaba en la medicina alienista de finales del siglo XIX y principios del XX -como el que abanderaban colegas como Giné i Partagás, Antoni Pujadas y Rodríguez Morini, por citar algunos ejemplos-, sugiere en cambio una etiología de índole moral en la presunta locura del Quijote. De hecho, fueron muy sonadas las críticas que recogiera de sus coetáneos, como prueban los textos de Giné i Partagás (1886), Bertran y Rubio (1886) y Menéndez Pelayo (1886), a los que respondía el propio Pi caricaturizando las teorías psíquico-fisiológicas de aquellos en la reducción materialista de su dogma: esto es, que “el cerebro [sic] secreta orgánicamente el

pensamiento” (Pi i Molist, 1886, p. 149) y que tal concepción médica “convierte al hombre en una máquina de movimientos (...) irreprehensibles” (Pi i Molist, 1886, p. 214).

Pi i Molist cita a menudo un viejo tratado médico de Hernández Morejón de 1842 para sentar las bases de su pensamiento teórico, así como otros trabajos de Nicolás Díaz de Benjumea y Francisco María Tubino. Estos dos, sin embargo, no convencerán del todo a Pi i Molist en su explicación sobre el delirio quijotesco. Por el contrario, serán los estudios de Pinel y Esquirol los que marcarán de manera sobresaliente el posicionamiento médico de Pi i Molist. No son pocas las coincidencias que hallamos en sus *Primores del Don Quijote* y los fundamentos que autores como Daquin (1791), Esquirol (1805, 1838), Leuret (1834, 1840, 1841, 1845, 1846) y el propio Pinel (1801) esgrimen para justificar el tratamiento moral de la locura, además del texto de Hernández Morejón mencionado en las muchas páginas de los *Primores* de Pi i Molist (1886).

Más discutibles resultan los posibles antecedentes que habría consultado Cervantes para sostener su particular visión de la melancolía quijotesca. Quedaría sin duda descartado el clásico tratado de Robert Burton (1621) por ser posterior a la edición de las dos partes de *Don Quijote de La Mancha* (Cervantes, 1605, 1615). Llera (2012) menciona el *Examen de ingenios para las ciencias* de Juan Huarte de San Juan (1575), aunque nosotros apostamos más por la lectura de Andrés Velázquez (1585), médico afincado en la ciudad gaditana de Arcos de la Frontera durante los años en que Cervantes se hallaba ejerciendo el ingrato oficio de comisario de abastos por tierras andaluzas para sufragar los gastos de la Armada Invencible -cargo que por cierto le llevaría a prisión por ser acusado de desviar fondos ilegalmente y dedicarse al estraperlo con parte de la mercancía recaudada entre los campesinos y labradores, según consta en Llera (2012) y McKendrick (1986)-. No obstante,

ninguna de estas posibles fuentes de inspiración cervantina es mencionada por Pi i Molist (1886) a lo largo de las más de 400 páginas que ocupa su tratado sobre *Don Quijote*.

Por el contrario, Rafael O'Shanahan (1991) se aventura a ver en la obra de Pi i Molist una anticipación a las explicaciones patógenas que años más tarde defenderán autores como Kretschmer o Jaensch desde sus respectivas teorías biotípicas. O'Shanahan admite que Pi i Molist se habría avanzado a todos ellos al justificar en sus *Primores* las reacciones afectivo-melancólicas del Quijote. Pi parece establecer una correspondencia entre la estructura somática y una disposición anímica específica, hasta el extremo de apuntar diferentes idiosincrasias de la locura según el carácter de cada nación, según la cual, dice el autor:

además de provocarla, poderosamente la modifica, hasta el punto de que tanto pueden distinguirse los orates ingleses y flamencos, por ejemplo, de los italianos y españoles, como los mismos naturales, en plena cordura, se diferencian entre sí por los rasgos fisonómicos (Pi i Molist, 1886, p. 22).

En el contraste con Sancho, según cuenta Pi, se haría más evidente la naturaleza esquizotípica del Quijote, encarnando el fiel escudero la cordura que le falta a éste. En sus delirios de fantasía, Don Quijote demostraría una mayor capacidad de creatividad, inventiva y ensueño que Sancho, subrayando un especial dominio de lo ideal sobre su conciencia. No podemos resistirnos a copiar aquí la propia exposición que hace Pi i Molist de esta diferencia de caracteres:

La locura de Don Quijote es un combate continuo del idealismo, no sólo con la realidad sensible del mundo exterior, sino también con la de sí mismo como ser moral y físico. Un filósofo lo llamaría pugna del yo con el *no-yo* y con el mismo yo. El entendimiento, menos torpe que inculco, de Sancho, apéganle al realismo (...) La filosofía del uno es especulativa, y vuela por

los serenos espacios de la honra y la gloria, adonde no ascienden jamás los turbios vapores del interés material; la filosofía del otro es esencialmente práctica, casi corpórea, pues está resumida en refranes (...) Así, en el teatro de aquella singular locura, Sancho representa la cordura, y es la piedra de toque con que se prueba y hace experiencia de la disposición del ánimo de Don Quijote en todos sus actos; y es, además, el moderador de las agitaciones y arrebatamientos de su amo (...) Don Quijote y Sancho nacieron á un mismo tiempo; con pertenecer á condiciones desiguales, juntólos su destino; y mutuamente se completaron y fueron para en uno. Por eso el contraste de sus personalidades es tan armónico y bello (Pi i Molist, 1886, pp. 233-234).

A tenor de lo que observa Pi i Molist, también asoman trazos ciclotímicos en el Quijote que llevan al ánimo de éste a oscilar entre la euforia y la melancolía. Prueba de ello son los síntomas monomaniacos que caracterizan la psique quijotesca y los delirios de grandilocuencia que enumera Pi i Molist en la personalidad del Quijote. La melancolía que describe el autor -siempre recurriendo a Esquirol- vincula el delirio quijotesco a un ensimismamiento o *morosité* y una tristeza duradera, mientras que define los momentos de agitada euforia del Quijote como un exagerado engrandecimiento de sus propios atributos y un absoluto sentimiento de superioridad personal que empuja al caballero a pavonearse de su falsa fiereza y aún más tibia fortaleza aunque se dé de bruces con la cruel realidad, como nos ilumina este fragmento de la obra que estamos comentando:

Yo sé quién soy, y sé que puedo ser (...) todos los doce Pares de Francia (...) ¡Yo valgo por ciento! repuso Don Quijote; y sin hacer más discursos, echó mano á la espada, y arremetió á los yangüeses, y lo mismo hizo el escudero. El éxito de esta bravata fue el que había de ser: quedar señor y criado tendidos en el suelo, á vueltas de una paliza que les enseñó con qué furia machacan estacas puestas en manos rústicas y enojadas. Lucha, no la hubo en realidad, porque los villanos, al segundo

toque, dieron con Don Quijote y Sancho en tierra (Pi i Molist, 1886, pp. 105-106).

Según se desprende del estudio de Pi i Molist, y siguiendo siempre el tratamiento moral de su admirada escuela pineliana, el delirio quijotesco no nace de los males del cuerpo, sino de un sentimiento herido por la falta de correspondencia amorosa. Tras exponer la sintomatología que caracteriza lo locura del Quijote -abulia, depresión y otros rasgos de melancolía, así como insomnio y algún esporádico episodio de sonambulismo y, por supuesto, un absoluto predominio de ideas delirantes sobre los fenómenos sensitivos-, Pi i Molist (1886) traza un análisis pormenorizado de los mediadores que contribuyeron a la fabricación de la insania mental de Alonso Quijano: los libros de caballería, la idealización de una dama a la que rendir honores, el acompañamiento de un fiel escudero, la reivindicación continua de unos valores de nobleza, etc. A lo largo de su estudio, pues, Pi i Molist dibuja los trazos para una genealogía de la subjetividad quijotesca que le sirve de paso para justificar su propio discurso sobre la locura.

Etiología del delirio quijotesco:

La virginidad de Alonso Quijano

No es nuestra intención focalizar toda la atención en los antecedentes teóricos del estudio de Pi i Molist (1886) sobre el Quijote, sino en la concepción de erotomanía de la que parte su visión para explicar el caso quijotesco. Basándose abiertamente en la catalogación que hace Esquirol sobre la monomanía, Pi i Molist (1886) pretende observar en el Quijote un cuadro sintomático que reúne muchos de los signos que le permiten dar consistencia a su *corpus* teórico. Para ello, Pi i Molist apunta en el personaje del Quijote un claro estado de erotomanía.

Según el alienista catalán, la monomanía se caracteriza por un estado de ensimismamiento y de tristeza melancólica, asociado con ataques delirantes parciales o crónicos en forma de ilusiones ópticas, alucinaciones auditivas y por afectar en igual medida a las percepciones del tacto y el olfato. Pero el rasgo más distintivo de la monomanía es, según Pi i Molist, la omnipresencia de una obsesión delirante que centraliza todos los aspectos de la vida del paciente afectado (Pi i Molist, 1864).

Huelga decir que este autor hallará en el Quijote un ejemplo paradigmático del caso monomaniaco. En él se manifiestan algunos de los principales síntomas que predicen el diagnóstico monomaniaco: un sentimiento de abulia con tendencias depresivas y otros signos típicos de la melancolía, así como algún episodio esporádico de sonambulismo y un absoluto predominio de ideas delirantes sobre los fenómenos sensitivos. Sirva de ejemplo este extracto de los *Primores* de Pi:

La venta del andaluz parecióle *un castillo con sus cuatro torres y chapiteles de luciente plata, sin faltarle su puente levadiza y honda cana;* (...) el porquero, que, para recoger la manada, tocó un cuerno, *algún enano que hacía señal de la venida del Caballero;* los molinos de viento, *desaforados gigantes;* los dos rebaños de ovejas y carneros, ejércitos (...) y la vulgar bacía de azófar de un barbero lugareño, el áureo *encantado yelmo de Mambrino.* Todas éstas fueron ilusiones de la vista; mas túvolas también del tacto y del olfato. Cuando en el oscuro camaranchón de la venta de Palomeque la mal comprometida Maritornes (...) topó con los brazos de Don Quijote, á éste, que, asiéndola fuertemente, la tiró hacia sí, pareció ser de finísimo y delgado cendal la camisa de arpillera (...) los cabellos, que en alguna manera tiraba á crines, *hebras de lucidísimo oro de Arabia, cuyo resplandor al del mismo sol escurecía;* y el aliento, que sin duda alguna olía á ensalada fiambre y trasnochada, *olor suave y aromático;* siendo tanta la perversión sensoria del pobre Hidalgo, *que el tacto, ni*

el aliento, ni otras cosas que traía en sí la buena doncella, no le desengañaban; las cuales pudieran hacer vomitar á otro que no fuera arriero; antes le parecía que tenía entre sus brazos á la diosa de la hermosura (Pi i Molist, 1886, p. 97).

Pi i Molist señala también varias causas que podrían haber ocasionado la locura del Quijote. La más conocida por todos es su desaforada pasión por las novelas de caballería y las muchas horas de vigilia invertidas en su entregada lectura. Dicha afición llevará al hidalgo Quijote al abandono de toda responsabilidad, a la dejadez de sí mismo (en cuanto a higiene y salud se refiere) y de la administración de la hacienda, así como al aislamiento social y a la vida sedentaria. Su obsesión se volverá progresivamente malsana por exceso, llegando a malvender parte de sus terrenos a cambio de más y más libros. Así lo cuenta el alienista catalán, *echando mano* de las palabras de Cervantes:

Entre las causas sólo tres, en rigor, parecen admisibles, por su notoria acción en el desenvolvimiento de la locura en general, aunque no particularmente en el de la especie que padeció Don Quijote; á saber, la edad viril; la mudanza de vida, de activa en ociosa; y la mucha vigilia: causas, no obstante, más bien predisponente que ocasionales. Dos (...) á todo tirar, no pasan de posibles: las estaciones de verano y otoño, á que refiere las mayores locuras del Andante, y el exceso de lectura; otras tres (...) el temperamento bilioso y melancólico (...) y los alimentos cálidos, viscosos y de mal nutrimento (Pi i Molist, 1886, pp. 24-25).

Yéndose el Hidalgo con la corriente de que se dejaba llevar (...) *los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año) se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda.* placer moral intachable, pero que, pasando los límites de la prudencia, convirtiéndose en pasión, y llegó á sojuzgar el ánimo del sujeto, quitarle el gusto á lo que antes más le deleitaba, y distraerle de premisas, únicas, y por cierto no pesadas obligaciones. Así comienzan á venirse algunos desórdenes mentales.

A la afición desmedida de una lectura, malsana para mayor desgracia, dió pie a la ociosidad, madre harto fecunda de males del cuerpo (...) Sobre la ociosidad á que estaba habituando Quijano, no tanto acaso por su índole cuanto por su aislamiento y preocupaciones de hidalgo hogareño, vino la vida sedentaria, (...) cuyos primeros síntomas, en realidad más característicos que aquel gusto, fueron el sobredicho olvido de la administración de la hacienda y el menoscabo ó desperdicio de ella, por los gastos que al Hidalgo el satisfacer su pasión demandaba; *pues llegó á tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembranza para comprar libros de caballerías en que leer, y así, (...) dió orden en buscar dineros; y vendiendo una cosa, y empeñando otra, y malbaratándolas todas, allegó una razonable cantidad* (Pi i Molist, 1886, pp. 31-32).

Como se ve, a la mudanza de una vida activa a una demasiado ociosa, deben añadirse otros factores que contribuyeron a la enajenación del protagonista, según las apreciaciones de Pi i Molist. No sólo el exceso de lecturas, sino también una persistente falta de sueño (estirando las horas de la noche para enfrascarse en sus lecturas) y una edad ya madura serían otros factores de interés para Pi i Molist, además de su carácter melancólico y la ingesta diaria de alimentos calientes y viscosos de difícil digestión, especialmente perjudiciales durante las estaciones de verano y otoño que es cuando afloraban los peores ataques de su locura, según lo que expone Cervantes en su novela. A todas estas razones, Pi i Molist añade la falta de amor correspondido, como veremos con mayor detalle a continuación, al criticar a Hernández Morejón por no haber dado cuenta de tal causa de enloquecimiento:

Mas en lo que parte de ligero es, no en poner entre las causas de la locura las pasiones amorosas, sino en dar por muy enamorado al Hidalgo, quien, á la verdad, lo anduvo, pero mucho antes de perder el juicio; y de caballero, ó rematado ya, lo fué platónico y continente, (...) puede sustentarse que la existencia ó realidad

corpórea que él daba a la señora de sus pensamientos, era pura fantasía de una concepción delirante: realidad subjetiva, la única que cabe en este fenómeno patológico; existencia que no lo es sino en la mente del orate; el cual, sin embargo, tiene certidumbre tan firme, por lo menos, de ella como de la misma realidad sensible. Sea lo que fuere, no puede dudarse de que el Hidalgo no enloqueció de enamorado, sino que, por loco, cayó en la cuenta de que había de enamorarse (Pi i Molist, 1886, p. 25).

Pi i Molist erige un gran pilar de la locura quijotesca en la obsesión constante que Alonso Quijano expresa en su sensibilidad afectiva, como es su amor desmedido por Dulcinea del Toboso. En su interpretación de la erotomanía, Pi i Molist concentra todo su interés en la clasificación de la monomanía que destaca Esquirol (1805) en su tratado de las pasiones y, más concretamente, varios casos que el alienista francés refiere sobre el mal de amores, entendido por el autor como melancolía erótica. Pero Pi i Molist también parece avanzar a ciertos preceptos que posteriormente desarrollará Freud desde su credo psicoanalítico, entendiendo la erotomanía como un delirio que el aquejado proyecta hacia la persona amada, de tal modo que el sujeto patológico interpreta erróneamente todo gesto, palabra o pensamiento de aquella (o incluso la ausencia total de tales estímulos) como signos inequívocos de correspondencia amorosa.

En el fondo, dice Pi i Molist (1886), esta obsesión esconde una perversa doble cara, porque dado que, en realidad, el sentimiento amoroso no es correspondido, el sujeto delirante recrea a su placer la figura amada para que ésta se ajuste a su deseo: “¡Que tengo de ser tan desdichado andante, que no ha de haber doncella que me mire que de mí no se enamore...!” (Cervantes, 1615/1994, p. 951), suspira el Quijote para llorar su célibe condición, como ejemplo de cuanto decimos. En consecuencia, el enamoramiento delirante ocupa con su obsesión todo cuanto rodea

al sujeto alienado, hasta el punto de que faltando o retirándole el amor en el que cree falsamente a su pesar, su mundo objetivo deja entonces de tener valor en toda su integridad.

En la confesión que le hace a Sancho sobre sus males de amores, Alonso Quijano asume su propia represión ante la posibilidad de manifestarle sus sentimientos a Aldonza Lorenzo, pues por ser analfabeta no quiso escribirle carta alguna (Pi i Molist, 1886). Pero también repite una y otra vez que su amor por ella es casto y puro -“platónico” es el término que usa-, lo que nos mueve a pensar que el Quijote habría llegado a edad madura todavía virgen. Al respecto, la elección de su delirio como Caballero Andante no es nada gratuita, dado que es forzoso que todo caballero escoja a una dama a quien honrar siempre con sus gestas y hazañas, aunque algunas de las cuales puedan costarle la vida y quizá nunca consiga consumir su amor por ella, porque “no puede ser que haya caballero sin dama, porque tan propio y tan natural les es á los tales ser enamorados, como al cielo tener estrellas” (Pi i Molist, 1886, p. 94).

En consecuencia, su amor por Dulcinea y su autonombamiento como caballero son todo uno: causa y efecto de su propio delirio. Su amor (inexistente pero que él ve, vive y siente como realidad sensible) es tan lógico al ser de todo caballero andante que todo cobra sentido alrededor de las dos ideas delirantes: lo uno justifica lo otro y viceversa. Dulcinea es al mismo tiempo salvación y trampa.

el amor á Dulcinea y la misma Dulcinea fueron puras ideas delirantes. La de hacerse caballero y la de enamorarse asaltaron á la mente de Don Quijote, y en ella coexistieron constantemente, con íntima conexión, ó, mejor, con tanta dependencia de la primera la segunda, cuanta es la subordinación del complemento á la cosa que de él, sin embargo, recibe perfección ó colmo (Pi i Molist, 1886, pp. 93-94).

Siendo el fin último por el que el Quijote vive todas sus desventuras, se convierte también en objetivo único de su vida, que es asimismo un ideal inconquistable. Dado que “el amor de Don Quijote era exclusivamente subjetivo” (Pi i Molist, 1886, p. 94), las posibilidades de ser correspondido eran casi mínimas. Si existía un sentimiento de amor era como objeto de pleiteo al que honrar todas sus gestas de caballero, puesto que:

caballero no lo era más Don Quijote que enamorado; ni Dulcinea era una mujer sino como Don Quijote un caballero andante y un enamorado. Pura subjetividad la caballería, el amor y la dama: ideas que tuvieron un mismo origen, y ninguna realidad sino la que les dió la fantástica inventiva del cerebro enfermo de Quijano (Pi i Molist, 1886, pp. 96-97).

El no poder consumir nunca un amor irreal es en el Quijote, al mismo tiempo, motivo de desazón y de orgullo. De esta forma, sugiere Vadillo (2013) que “la melancolía nace con la mujer idealizada” en el caso del Quijote, resultando de esta ambigua condescendencia que, en él, también “el delirio del amor encendió el delirio de plañir desdenes” (Pi i Molist, 1886, p. 96). Por no ser amado por Aldonza Lorenzo y sufrir por ello, el Quijote inventó para la moza su *alter ego* imaginario (Dulcinea del Toboso), cuyo respeto como dama de honor debía quedar siempre inmaculado, según el pensamiento caballeresco con que el Quijote blandió por medio de su delirio la falta de un amor que nunca sería correspondido y mucho menos consumado. Viene de manera precisa la proposición que le hace el personaje de la Duquesa al Quijote sobre la bella Dulcinea y que Pi i Molist (1886) recoge en su tratado:

“della se colige (...) que nunca vuesa merced ha visto á la señora Dulcinea, y que esta tal señora no es en el mundo, sino que es dama fantástica; que vuesa merced la engendró y parió

en su entendimiento, y la pintó con todas aquellas gracias y perfecciones que quiso” (p. 95).

Ante la tortuosa duda que abren las sensatas palabras de la Duquesa, Don Quijote escuda su propio ideal tan amado advirtiendo que, en el fondo, no importa tanto si existe o no una Dulcinea real, pues “píntola en mi imaginación cómo la deseo” Pi i Molist (1886, p. 101), razonamiento que, en boca de quien lo pronuncia, da a entender que es consciente de que su dama es en efecto un concepto delirante. Quizá Don Quijote construyó su locura para no sentirse despreciado por la mujer que en la realidad del cuerdo tanto amaba. Esa es la hipótesis que Pi i Molist deja abierta en mitad de su ensayo, mas no la resuelve del todo. No obstante, el requiebro que el alienista catalán hace en su propia reflexión nos da pie a pensar en su ensayo como un intento por construir un modelo teórico de la locura a partir de la lógica mental del propio sujeto estudiado. Así, los argumentos con que el Quijote esgrime sus ideales sirven a Pi i Molist para construir el discurso de lo que parece un hombre muy cuerdo y consciente de sí mismo, de sus limitaciones y de sus propios deseos.

El “Método Homeopático Psíquico”:

¿Tratamiento moral o idealismo científico?

El Quijote adquiriría en manos de Pi i Molist (1886) el valor ejemplar de un “loco simpático”, un sujeto afectado por una neurosis pasajera de menor intensidad que, por contraste, el loco violento, siendo éste aquel sujeto que pierde de todo punto la conciencia de sí mismo y el control racional de sus actos. Esta última tipología de pacientes, que el autor incluye en el grupo de los antropófobos, no tendrían en el modelo teórico de Pi i Molist más alternativa

que la del ingreso manicomial indefinido y sin posibilidad de cura. Dicha incapacidad de resolución clínica sería la consecuencia del diseño taxonómico de una locura amable que el propio ideal quijotesco permitiría elaborar al médico alienista, sirviéndose de la manifestación ordenada de unos signos específicos. En el ensayo de Pi i Molist, el loco violento se identificaría por sus tendencias furiosas, incluso homicidas y suicidas, ante quien la mirada (no ya clínica, sino moral) del autor no resulta muy favorable.

¿Cómo, en un instante de fatal descuido ó ilusoria confianza de los que le asisten, no hallará tal vez un utensilio del servicio, una piedra (...) para lastimar á un compañero ó criado; en su mismo ajuar un pañuelo con que estrangularse; en las viandas un hueso con que herirse? Nada más temible é insoportable que la responsabilidad moral que á las casas de orates irroga el cuidado de estos infelices (Pi i Molist, 1886, p. 207).

En el extremo contrario, Pi i Molist sitúa la “locura lúcida”, importante sobre todo para asegurar un buen pronóstico de corto ingreso manicomial, pero también para el interés de la administración pública que debía gestionar su tratamiento. Bajo este sesgo diagnóstico, se integrarían a todos aquellos enfermos mentales con los que es posible razonar y reordenar su desviada moral, cuyo desbarajuste les habría llevado a la alienación social:

Los que en él se hallan son locos, locos confirmados, locos inquietos (...) y, con todo esto, conocen, raciocinan y obran á menudo con entera cordura, como los reconocidos por cuerdos cuanto por locos ellos. Lo son, porque tienen alucinaciones, ideas delirantes, apetitos desordenados, aberraciones del sentimiento, menoscabo general ó falta de armonía de las facultades; y no lo parecen, porque comúnmente hablan en razón (...) conciben tal vez un proyecto para llevar adelante sus deseos; acechan una coyuntura propicia para ponerlo por obra (Pi i Molist, 1886, p. 76).

Al incluir al Quijote en esta categoría de “orates simpáticos”, también lo equipara Pi i Molist con la existencia de un ideal que monopoliza todos los recursos del loco hacia un bien que, no obstante, le obstaculiza para la vida común en sociedad. El choque de ese ideal con las posibilidades de plasmarlo en la realidad es lo que, en opinión de Pi i Molist, provocaría la locura en todo individuo. Como se aprecia por esta justificación que hace el autor para englobar al Quijote bajo esta clase de locura, el orden moral va a ser el principal marcador de salud mental que dicte la gravedad de cada caso:

Este idealismo es el espíritu de la locura de Don Quijote. Proteger doncellas, socorrer viudas; amparar casadas, huérfanos, pupilos y menesterosos; premiar humildes, castigar soberbios, enderezar tuertos, deshacer agravios; y, por digno complemento, limpiar de malandrines la tierra; ¿qué destino más sublime puede en ella caberle al hombre, ni qué aspiraciones pueden ser un estímulo más vivo para sus empresas? (...) La locura de nuestro héroe, en la que está idealizada una realidad tangible, nace de un sentimiento, parte integrante de la naturaleza moral (Pi i Molist, 1886, p. 215).

Siguiendo las pautas aprendidas por el tratamiento moral de Pinel y Esquirol, Pi i Molist se opondría al materialismo organicista abanderado por compañeros como Giné i Partagás o Antoni Pujades, asumiendo que:

1. Para el concepto médico de la enajenación mental es necesaria una noción filosófica sobre el alma.
2. El enajenado, pese a su gravedad, rara vez pierde el uso absoluto de todas sus facultades ni de la razón por entero.
3. La principal dolencia del enajenado se da cuando se coarta la libertad de su pensamiento.
4. Las alteraciones del organismo no explican del todo las perturbaciones de la mente.

Con estas premisas como base, Pi i Molist manifestaba su rechazo a las nuevas tendencias de pensamiento que se estaban introduciendo en el campo alienista y que llevarían hacia los cauces de la futura psiquiatría del siglo XX. Pi i Molist prefería lidiar en una dimensión más acorde con las explicaciones socioculturales de la locura, como ejemplifica su particular análisis sobre el Quijote. Al respecto, el autor elogiaba a Cervantes por su particular diseño del plan curativo con que los amigos del protagonista de su inmortal novela pretendían salvar al Quijote sin hacer uso de métodos tan poco amables como los que describe Pi i Molist en su ensayo.

Conviene destacar que Cervantes dio a Sancho Panza la voz de la conciencia en constante diálogo con la mente desquiciada de Alonso Quijano, mientras que el cura, el barbero y el bachiller se repartían el rol de terapeutas. Por ende, resulta significativo que los tres reflejaran respectivamente la responsabilidad institucional para el tratamiento de las enfermedades: la fe religiosa en el caso del cura; la salud pública por el barbero; y la ciencia académica en manos del bachiller. Los tres, orientados sobre todo por las propuestas de Sansón Carrasco, desarrollaron lo que Pi i Molist denomina como “Método Homeopático Psíquico”, consistente en seguirle el juego al delirio del Quijote para, desde dentro de éste, convencerle poco a poco para que entre progresivamente en razón. Escudándose en el modelo cervantino de “Método Homeopático Psíquico” que refleja Pi i Molist (1886) en su obra, intenta probar sus propios principios terapéuticos inspirados por el tratamiento moral de corte pineliano desde una perspectiva contraria a los tratamientos de cariz organicista formulados por contemporáneos como Giné i Partagás o Pujadas.

Pero, volviendo a *Don Quijote*, finalmente será en las playas de Barcelona donde este será vencido por su propio delirio, esto es, por

otro caballero más real todavía que él mismo: Sansón Carrasco, uno de los compañeros del Quijote que se preocupó por combatir su delirio *desde dentro*. Disfrazado de Caballero de la Blanca Luna, Sansón Carrasco se sirvió de la propia lógica del discurso delirante del Quijote para devolverle los signos que éste esperaba ver en la realidad. Una vez vencido en duelo, el falso Caballero de la Blanca Luna exigiría al otro su renuncia a continuar su camino de aventuras desaventuradas. El Quijote, rendido ante la evidencia de no poder seguir rindiendo tributo a su amada Dulcinea, acepta finalmente las condiciones de quien le perdona la vida si a cambio se encerraba en casa por tiempo de un año.

Con este acuerdo tácito, el Quijote dejaba de existir al perder todo el sentido de su delirante devenir, recobrándose así la cordura sesgada de Alonso Quijano. Paradójicamente, también nos parece significativo que, tal y como apunta Castilla del Pino (2005), sólo así el antes loco recuperara sus derechos civiles para poder firmar testamento antes de morir como cuerdo; derechos de los que, por cierto, carecía en vida como loco. Este hecho no nos pasa desapercibido si nos atenemos a la discutible ética que motivó el régimen proteccionista de los manicomios desde la perspectiva crítica de Foucault (1985).

Conclusión:

¿Teoría del delirio o discurso delirante?

Retomando el enfoque epistemológico foucaultiano que apuntábamos al inicio de este trabajo, cabe concluir si la teoría de la locura quijotesca de Pi i Molist fue algo más que la compleja reconstrucción de un modelo de subjetividad. Muchas son las derivaciones que, a lo largo de este estudio, hemos podido entretejer en los procesos de elaboración discursiva de Pi i Molist, quien desarrolló toda una explicación

tipológica de la locura a partir de la ficción literaria de un delirio. Para ello, Pi i Molist dirigía su mirada sobre todo hacia los mecanismos de defensa con que el propio delirio del Quijote protegía a éste de un sufrimiento *real*, siendo el choque entre el deseo y la frustración el principal motor de la locura.

El signo (el conjunto de los síntomas y las alucinaciones delirantes) se tornaría evidencia (empírica y científica) en ese trasvase que Pi i Molist plantea a lo largo de su quijotesco ensayo, ahondando en la cuestión de por qué a ojos de los demás Alonso Quijano está loco, cuando éste se asume como cuerdo porque alcanza a explicar su propio delirio. Aquí, el conflicto al que se refiere Pi i Molist es la base del sufrimiento del Quijote, pues en el delirio las creencias se convierten en evidencia. En cambio, el Quijote sufre cuanto menos encajan las evidencias en la lógica de su pensamiento. No sería adecuado ver en el delirio quijotesco una huida desde la realidad hacia la fantasía, sino que, por el contrario, cabría entender aquí el delirio como el frustrado intento por hacer realidad la fantasía, confrontándose de esta manera a la mirada represora de los demás:

A la lucha de ideas, afectos ó pasiones que arde casi siempre en lo interior del loco, agrégase (...) la que ha de sostener con el mundo externo; en la cual recibe quizá las heridas más dolorosas, y que más exaltan su espíritu, pervirtiéndolo poco á poco, y acaso, á la larga, en cierto modo anonadándolo (Pi i Molist, 1886, p. 230).

En nuestra opinión, la locura quijotesca no puede enmarcarse bajo un cuadro alucinatorio. Conviene matizar que si bien una alucinación consiste en la irrupción de un mundo ya transformado ante los sentidos, el delirio implica en cambio la transformación intuitiva del mundo. Es decir, el delirante reconstruye el mundo durante el propio transcurso de su locura. Así, la propia estructuración del discurso irá dotando

progresivamente de significado al mundo. Por eso tampoco sería del todo justo reducir la pena quijotesca a un delirio melancólico sin más. De hecho, afirma Llera (2012) que la decadencia que representa *Don Quijote de La Mancha* nace del sentido trágico de la vida que se empieza a gestar en el seno del Barroco, así que el contexto sociohistórico ya estaba nutriendo la sed de renovación que supuso el cambio de mentalidad que desglosa *Don Quijote*.

Por su parte, Pi i Molist (1886), coincidiendo con la mirada de Miguel de Unamuno (1939), verá en el Quijote un prototipo de idealista patético que, pese a su mermada visión de la realidad exterior, es capaz de concebir a su modo todo un universo interior. En efecto, Pi i Molist insiste en defender el delirio paranoico del Quijote advirtiendo en la voluntariosa predestinación de una muerte heroica en la que este último tanto insiste. Ese ideal de trascendencia como justiciero errante es en el Quijote su verdadera vocación, puesto siempre al servicio del más necesitado. El ensueño quijotesco encarna, para Pi i Molist (1886), la bondad de un idealismo que, para los demás, es tildado de locura. Qué conclusión tan mísera propone Cervantes entonces como garantía de curación, sino es la de inducir al fracaso las propias proezas del Quijote con el fin de que éste recobre la razón al frustrar los nobles objetos de su delirio. Peor fortuna dispondrá para él Avellaneda en su apócrifa versión de 1614, encerrándole en una casa de orates sin posibilidad de cura (O'Shanahan, 1991, p. 222).

No en vano, y siguiendo el credo moral -siempre por la vía pineliana- que va a encauzar el camino médico de Pi i Molist, destaca éste en el Quijote tan nobles valores idealizados como los de la antigua caballería. En consecuencia, será deber del Quijote restituir el mundo de su enfermiza condición sin moral, aunque tenga que hacerlo por medio del delirio. El amor tampoco escapará a ese

recto sentido, pues para él reivindica el Quijote la pureza y el ascetismo de antaño, como prueban estas palabras del propio protagonista

caballero soy y caballero he de morir, si place al Altísimo. Unos van por el ancho campo de la ambición soberbia; otros, por el de la adulación servil y baja; otros, por el de la hipocresía engañosa, y algunos, por el de la verdadera religión; pero yo, inclinado de mi estrella, voy por la angosta senda de la caballería andante, por cuyo ejercicio desprecio la hacienda, pero no la honra. Yo he satisfecho agravios, enderezado tuertos, castigado insolencias, vencido gigantes (...); yo soy enamorado no más que porque es forzoso que los caballeros andantes lo sean, y siéndolo, no soy de los enamorados viciosos, sino de los platónicos continentes. Mis intenciones siempre las enderezo a buenos fines, que son de hacer bien a todos y mal a ninguno; si el que esto entiende, si el que esto obra, si el que desto trata merece ser llamado bobo, díganlo vuestras grandezas (Cervantes, 1615/1994, p. 862).

No llegando a alcanzar todavía el ecuador de su frondoso estudio sobre el Quijote, Pi i Molist (1886) dedicará sendos capítulos -los XV y XVI, sobre todo- a la defensa del idealismo frente al gris realismo materialista, elogiando la figura del “loco simpático” por su oposición a una realidad indeseada. Parece plantear con su ensayo una relectura de la locura quijotesca como estrategia epistemológica con la que proteger mediante un delirio unos ideales proyectados sobre la realidad. En cierto modo, no existe en el Quijote una ruptura total entre el mundo real y aquello que percibe desde su propia perspectiva heroica. La locura del Quijote, según nos señala Sen (2008), no implica en el personaje un rol ingenuo frente a las adversidades que él mismo provoca.

De hecho, que no sea consciente de sus propios errores no supone la azarosidad de sus actos, sino que el Quijote los reformula desde causas externas a su propia voluntad. Así, por ejemplo, en la mente del Quijote los molinos son gigantes,

las ovejas son ejércitos, la bacía del barbero un yelmo encantado y una vulgar doncella de mesón es para el Quijote la más bella dama de La Mancha (Cervantes, 1605/1994). El científico, a tenor de la propuesta foucaultiana que dota de evidencia al signo que se percibe, procedería de tal forma al interpretar como algo externo aquello que no abandonaba del todo su propia proyección subjetiva sobre la realidad.

De igual modo, podemos entrever en la devoción de Pi por el Quijote un reflejo de su propio infortunio en una época de máximo esplendor de los manicomios privados en Catalunya. Los *Primores del Don Quijote* aparecían publicados en un momento en que ya casi nadie confiaba que su proyecto manicomial fuera a llevarse a cabo finalmente. Pi i Molist, responsable absoluto del que debía ser el nuevo manicomio municipal de Barcelona, aún no había obtenido por entonces financiación suficiente para promover su construcción arquitectónica. Llevaba ya esperando más de un cuarto de siglo desde que presentara su afamado *Proyecto médico-razonado para la construcción del manicomio de Santa Cruz de Barcelona* (Pi i Molist, 1860), y aún tendría que insistir con obsesivo y desesperado ahínco con el fin de recaudar fondos para la erección del instituto mental (Pi i Molist, 1857, 1885, 1889). La indiferencia pública, política y administrativa, cuando no el silencio, fue la respuesta que recibió la mayoría de las veces. A ello cabe añadir la feroz presión que recibía Pi i Molist por parte de una poderosa competencia médica que, además de representar la nueva hornada de alienistas contrarios a la escuela tradicionalista de Pinel, también se estaban adelantando en la constitución de nuevos manicomios desde el ámbito privado. Sólo en Catalunya, en el lapso de veinte años, se inauguraron cinco manicomios antes que el suyo: la Torre LLunàtica (1844) de la mano de Francesc Campderà; el de Sant Boi (1854) fundado por Pujadas; el de Les Corts (1863), dirigido al alimón por Tomàs Dolsa y Pau Llorach; Nova

Betlem (1873) por Giné i Partagás; el Institut Pere Mata (1896) de Reus. En cambio, el proyecto manicomial de Pi i Molist no celebró la colocación de la primera piedra hasta 1885, y aún tendrían que pasar dos décadas más para que estuviera acabado del todo. Pi i Molist no vería nunca terminado su proyecto, pues moriría antes del cambio de siglo.

Para cuando el sueño de Pi i Molist se hubiera hecho realidad, su ideario médico ya había quedado desfasado, siendo rápidamente olvidado por sus sucesores y reivindicado como literato antes que como teórico de la alienación, como queda de manifiesto en la necrológica que le dedicara el doctor Luis Comenge (1892). La retórica de Pi i Molist es, ciertamente, muy floreada y barroca, pero de gran calidad e influenciada por sus continuas relecturas de la obra cervantina. Tal es el reflejo de Pi en Don Quijote de La Mancha que marcaría su vida desde muy temprana edad, como apunta al inicio de sus Primores.

Como los niños se destetan con papilla, así yo, por feliz casualidad, sin consejo ajeno, sin deliberación propia, de que entonces era incapaz, casi por instinto, tomé mi primer alimento literario en el Don Quijote... (...) En tal manera me engolosiné con él, que todavía recuerdo con cuánto anhelo acudía á mi refacción cotidiana, la cual solía tomar de mañanita, á modo de desayuno, que me confortaba para ir á la escuela, no sin que algunas veces llevase conmigo el libro para leerle á hurto (Pi i Molist, 1886, p. 6).

Más adelante reconoce su obsesión con la obra, “pues niño la manoseé, mozo la leí, entendíla hombre, y la celebro viejo” (Pi i Molist, 1886, p. 7), hasta el punto de que incluso las conversaciones con su esposa las monopolizan las ocurrencias de Quijote y Sancho. Con estos antecedentes vitales, debemos entender los Primores de Pi i Molist como el saldo de una deuda contraída con aquel héroe idealista cuya locura le resultaba tan empática, “pues lo que fué Don Quijote, lo

fué por loco; por loco hizo lo que hizo; y su historia, sólo por serlo de un loco, produjo el inmenso bien literario y aun social que todos sabemos” (Pi i Molist, 1886, p. 5). No nos sorprende, pues, que en su exhaustiva y extenuante formulación de un modelo de subjetividad quijotesca no hiciera Pi i Molist otra cosa más que reflejarse en la figura del tan celebrado personaje cervantino. Los ideales frustrados para uno eran, también, ideales inconquistables para el otro.

Hoy apenas es recordado Pi i Molist salvo en los márgenes de los libros de historia de la psiquiatría y psicología españolas. González Duro (1995, 1996) le dedica algún que otro pasaje; en cambio, Carpintero (2004), Sinca (2009), Quintana, Rosa, Huertas y Blanco (1998), Saiz y Saiz (1996) y Siguan (1981) ni siquiera le mencionan. Pi i Molist fue desaprobado como teórico por parte de colegas que profesaban la corriente de una psiquiatría menos mentalista y más organicista con la que aquél no comulgaba. Pero también quedó sepultado por la losa de la lentitud con que comenzó a andar la proyección de su vida, un tardío manicomio que nació ya envejecido y que fue, en palabras del propio médico, como un sueño en el que alternó anhelos, fantasía y triste realidad:

El Manicomio ha sido el poema de mi vida profesional, pues comenzó en mi primera juventud (...) Ha sido mi sueño dorado: que allá se van á las veces poema y sueño. Dificultades, obstáculos y contratiempos fueron dilatando años y años el llevarlo á ejecución: y momentos hubo muchos en que pareció huir de mí hasta la esperanza de que, ni aun fiándolo muy largo, llegara al logro de mis anhelos. Mas yo, poseído de la halagüeña idea, haciéndoseme duro el rendirme á la triste realidad, seguía soñando con sueño voluntario (...) mágico sueño, soberano hechizo, que diz borra de la memoria toda especie fea ó melancólica, y pinta en la fantasía la imagen hermosa y seductora con que quiso el despierto deleitarse durmiente (Pi i Molist, 1889, p. 20).

REFERENCIAS

- Bertra, E. (1886). Primores de D. Quijote, por el Dr. D. Emilio Pi i Molist. *Revista de Ciencias Médicas de Barcelona*, 12, 291-395.
- Burton, R. (1621/2015). *Anatomía de la melancolía*. Madrid: Alianza.
- Carpintero, H. (2004). *Historia de la Psicología en España*. Madrid: Pirámide.
- Castilla del Pino, C. (2005). *Cordura y locura en Cervantes*. Barcelona: Península.
- Cervantes, M. (1605/1994). *Don Quijote de la Mancha, vol. 1*. Barcelona: RBA.
- Cervantes, M. (1615/1994). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: RBA.
- Comenge, L. (1892). Pi i Molist. *El Siglo Médico*, 39, 433-439.
- Daquin, J. (1791/2000). *La filosofía de la locura*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Esquirol, E. (1805/2000). *Sobre las pasiones*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Esquirol, E. (1838/1989). *Memorias sobre la locura y sus variedades*. Madrid: Dorsa.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas, cap. III*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). *Historia de la locura en la época clásica, vol. I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallardo, E. (2008). El problema de la representación en El Quijote. En A. Constante., E. Priani., & R. A. Gómez. (coord.), *Michel Foucault: Reflexiones sobre el saber, el poder, la verdad y las prácticas de sí* (pp. 7-14). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giné, I. Partagás, J. (1886). Primores de D. Quijote en el concepto médico-psicológico, por el Dr. D. Emilio Pi i Molist. *La Independencia Médica*, 21, 358, 432.
- González, E. (1995). *Historia de la locura en España. Tomo II: Siglos XVIII y XIX*. Madrid: Temas de Hoy.
- González, E. (1996). *Historia de la locura en España. Tomo III: Del Reformismo del siglo XIX al franquismo*. Madrid: Temas de Hoy.

- González-Rey, F. L. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Huarte de San Juan, J. (1575/2005). *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid: Cátedra.
- Leuret, F. (1834). *Fragmens psychologiques sur la folie*. París: Crochard.
- Leuret, F. (1840/2001). *El tratamiento moral de la locura*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Leuret, F. (1841). *Mémoire sur la révulsion morale dans le traitement de la folie*. París: Baillière.
- Leuret, F. (1845/2005). Indicações a seguir no tratamento moral da loucura. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 8(3), 540-553.
- Leuret, F. (1846). *Des indications a suivre dans le traitement moral de la folie*. París: Le Normant.
- Llera, J. M. (2012). *Rostros de la locura: Cervantes, Goya, Wiseman*. Madrid: Abada.
- McKendrick, M. (1986). *Cervantes*. Barcelona: Salvat.
- Menéndez, M. (1886). *Carta a Emilio Pi i Molist (7 de junio)*. *Epistolario*, 7, carta 547. *Biblioteca Virtual Menéndez*. Madrid: Fundación Ignacio Larramiendi.
- O'Shanahan, R. (1991). *Cervantes y el Quijote: Caracterización de una locura en el cuarto centenario de un genio. Ensayos sobre locura, arte e historia y otras meditaciones*. Las Palmas: Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Pi i Molist, E. (1857). *Estadística del Manicomio del Hospital de la Santa Cruz de Barcelona*. Barcelona: Tomás Gorchs.
- Pi i Molist, E. (1860). *Proyecto médico-razonado para la construcción del manicomio de la Santa Cruz*. Barcelona: Tomás Gorchs.
- Pi i Molist, E. (1864). *Apuntes sobre la monomanía*. Barcelona: Diario de Barcelona.
- Pi i Molist, E. (1885). *Memoria histórica de los antecedentes relativos a la construcción del Manicomio de la Santa Cruz de Barcelona*. Barcelona: Tipografía de la Casa Provincial de Caridad.
- Pi i Molist, E. (1886). *Primores del Don Quijote en el concepto médico-psicológico y consideraciones generales sobre la locura*. Barcelona: Imprenta Barcelonesa.

- Pi i Molist, E. (1889). *Discurso de la inauguración del Manicomio de la Santa Cruz*. Barcelona: Henrich y co.
- Pi i Molist, E. (1905). El quijotismo. *Revista Médico-Hidrológica y Boletín de Higiene y Salubridad*, 6(5), 153-208.
- Pi i Molist, E. (1908). Primores del Don Quijote en el concepto médico-psicológico. *Revista Frenopática Española*, 65, 129-142.
- Pinel, P. (1801/1988). *Tratado médico-filosófico de la enajenación mental o manía*. Madrid: Nieva.
- Quintana, J., Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1998). *La incorporación de la psicología científica a la cultura española*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez Morini, A. (1905). La locura de Don Quijote. *Revista Frenopática Española*, 29, 137-144.
- Saiz, M., & Saiz, D. (1996). *Personajes para una historia de la psicología en España*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez-Moreno, I., Alonso, O., García de Frutos, H., & Riba, C. (2011). La subjetividad “desde” el margen. *Estudios de Psicología*, 32(3), 313-320.
- Scaramuzza, M. R. (2007). Los fantasmas del Quijote. Michel Foucault, Marthe Robert, René Girard, Louis Combet. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 37(2), 123-139.
- Sen, S. (2008). Don Quixote and the problem of fiction making. En V. Maurya., I. Arellano, (Eds.), *Cervantes and Don Quixote* (pp. 3-15). Hyderabad, India: Emesco.
- Siguan, M. (1981). *La psicología a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Sinca, G. (2009). *Vida secreta dels nostres metges. Retrat de quinze gegants de la medicina catalana*. Barcelona: Angle.
- Unamuno, M. (1939). *Vida de Don Quijote y Sancho*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Vadillo, J. (2013). El delirio frente a la razón en El Quijote. *Acta Poética*, 34(2), 103-126.
- Velázquez, A. (1585/1996). *Libro de la Melancholía*. Madrid: Extensión.

Perspectivas de Intervención

Perspectivas
de Intervención



*Impact of traumatic experiences on cognitive, emotional and familiar development in children and adolescents victims of violence**

Marlym Dayana Martínez Manotas **

Marlenis Ucros Brito ***

Belkis Xiomara Vanegas Sprockel ****

* Artículo derivado del proyecto de investigación "Impacto de experiencias traumáticas sobre el desarrollo cognitivo, emocional y familiar en niños y adolescentes víctimas de violencia en el municipio de Riohacha - Colombia".

** Magíster en Psicología de la Universidad del Norte, Colombia. Especialista en Psicología Clínica, Universidad del Norte, Colombia. Psicóloga de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Docente Tiempo Completo de la Universidad de la Guajira, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Correspondencia: madama82@hotmail.com, mdmartinez@uniguajira.edu.co

*** Doctora en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia. Magíster en Gerencia de Recursos Humanos, Universidad Beloso Chacín, Venezuela. Especialista en Finanzas, Universidad de la Guajira-Universidad de Cartagena. Docente Titular de la Universidad de la Guajira, adscrita a la facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Correspondencia: mucros@uniguajira.edu.co, umarlenis@hotmail.com

**** Ph.D. en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia (Venezuela). Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Andrés Bello Chacín (Venezuela). Magíster en Administración de Empresas de la Universidad del Norte (Colombia). Especialista en Gerencia de Recursos Humanos de la Universidad del Norte (Colombia). Trabajadora Social de la Fundación Universitaria Monserrate (Colombia). Correspondencia: bvanegas@uniguajira.edu.co

*Impacto de experiencias traumáticas sobre el desarrollo cognitivo, emocional y familiar en niños y adolescentes víctimas de violencia **

Cómo citar este artículo: Martínez, M.D., Ucros, M., & Vanegas, B.X. (2016). Impacto de experiencias traumáticas sobre el desarrollo cognitivo, emocional y familiar en niños y adolescentes víctimas de violencia. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 206-215.

Recibido: diciembre 11 de 2015
Revisado: diciembre 16 de 2015
Aprobado: junio 23 de 2015

ABSTRACT

The study based on theories of authors such as Davis (2009), Blair (2003), Pichón (2005), Philips (2003) who considered that the traumatic experience is an event that threatens the well-being of the individual, generating consequences in the mental and emotional structure, producing regressive behaviors that violate the ability of self. The present paper examines the impact of traumatic experiences, on the cognitive, emotional and family development in children and adolescents, victims of violence in Riohacha (La Guajira, Colombia). This is descriptive, correlational and non-experimental research. Two groups were compared according to the condition the post trauma stress disorder (PTSD) to the experience or not events potentially traumatic in performance measures of emotional, cognitive and family. This studied concluded when CI subscales differences were analyzed, when children increase their vocabulary, recognize emotions as discomfort, shame, depression, affecting their development and interaction with the environment. There is evidence that these events affect the psycho-affective development of children and their families have the need to build a culture of dialog, preventive and educational strategies, under holistic perspectives, committed with the psychosocial development of children.

Keywords: violence, skills, emotional development, family.

RESUMEN

El siguiente estudio se sustenta en teorías de autores como: Davis (2009), Blair (2003), Pichón (2005) para quienes la experiencia traumática es considerada un evento que amenaza el bienestar del individuo en tanto que genera consecuencias en la estructura mental y emocional, produciendo comportamientos regresivos que vulneran la capacidad del yo. La investigación tiene como objetivo, determinar el impacto de experiencias traumáticas, sobre el desarrollo cognitivo, emocional y familiar en niños y adolescentes, víctimas de violencia en Riohacha (La Guajira, Colombia); para ello se diseñó un estudio de tipo descriptivo, correlacional, no experimental. Se compararon dos grupos de acuerdo a la condición de Trastorno por Estrés Posttraumático (TEPT) a la vivencia o no de eventos potencialmente traumáticos en medidas de desempeño emocional, cognitivo y familiar. El estudio concluye que cuando se analizan las sub-escalas del CI se presentan diferencias, en la cual, los niños aumentan su vocabulario, reconocen emociones como molestias, vergüenza, depresión, afectando su desarrollo e interacción con el medio. Se evidencia que estos eventos afectan el desarrollo psicoafectivo de los niños y que sus familias tienen la necesidad de construir una cultura de diálogo, estrategias preventivas y educativas, bajo perspectivas holísticas, comprometidas con el desarrollo psicosocial de los niños.

Palabras clave: violencia, habilidades, desarrollo afectivo, familia.

INTRODUCCIÓN

El término trauma incluye tanto la noción de herida como la de sus efectos provocados en el organismo en su totalidad. Además, el trauma se refiere a una situación específica en la biografía del paciente, quien no podía integrar este hecho en forma consciente a la experiencia vivida. Es así como la experiencia traumática se constituye en un evento cuya carga informacional se mantiene a lo largo del tiempo afectando al paciente.

También en la terminología psiquiátrica, la denominación de Trastorno por Estrés Postraumático (TEPT) en la tercera versión de la clasificación diagnóstica de la Asociación Psiquiátrica Americana (DSM-III). Desde esa fecha en adelante este cuadro clínico ha cobrado gran importancia hasta alcanzar su máxima divulgación con relación a las manifestaciones presentadas por algunas poblaciones víctimas de la Primera y Segunda Guerra Mundial y de los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 a las Torres Gemelas del World Trade Center de Nueva York y al Pentágono en Washington, así como también los diferentes atentados existente en los últimos años en los diferentes países del mundo.

En este sentido, el DSM-IV hace un esfuerzo para tratar de facilitar el diagnóstico del trastorno por estrés postraumático en niños y adolescentes, para lo que se añaden algunos descriptores específicos tratando de precisar mejor los síntomas en estas edades. Se subraya la necesidad de tener en cuenta los aspectos evolutivos y del desarrollo propios del niño, que determinan unas características específicas de los síntomas según la edad, pues es bien conocido que la expresión psicopatológica depende tanto de factores propios del psiquismo del niño como son su grado cognoscitivo y desarrollo afectivo, como del tipo de relación que establece con el entorno en cada momento.

La presente investigación tiene como propósito determinar el impacto de experiencias traumáticas

sobre el desarrollo cognitivo, emocional y familiar en niños y adolescentes víctimas de violencia intrafamiliar y el abuso sexual en el Municipio de Riohacha, La Guajira, es decir, el hecho traumático demarca el rendimiento escolar, académico y relaciones sociales de los niños objeto de estudio y hacia el futuro a los jóvenes del futuro, para lo cual se comparó el grado de desempeño cognitivo, emocional y familiar en niños y adolescentes víctimas de traumas relacionados con violencia sexual en comparación con niños y adolescentes sin experiencias traumáticas previas.

En cuanto a la revisión de literatura, se plantean los argumentos que sustentan las experiencias traumáticas sobre el desarrollo cognitivo, emocional y familiar. Posteriormente, se presenta la metodología utilizada donde se utiliza en la primera fase la batería psicológica (WISC-R) para medir el coeficiente intelectual de los niños y adolescentes y en la segunda se empleó una encuesta para valorar la parte familiar relacionada con el grado de desempeño cognitivo y emocional que establece el nivel de déficit en la escala ejecutiva y verbal en el desarrollo cognitivo y emocional, ambos instrumentos utilizados como técnica para recolección de la información, seguidamente se presentan los resultados y las conclusiones.

REVISIÓN DE LITERATURA

En la literatura relacionada con impacto de experiencias traumáticas sobre el desarrollo cognitivo y familiar en niños y adolescentes víctimas de violencia, se distinguen varios conceptos relacionados con la teoría de Davis (2001), neurólogo que plantea que los síntomas que presentaban estos enfermos estaban producidos por cambios moleculares muy sutiles en el Sistema Nervioso Central (SNC). Por otro lado, la alta frecuencia de síntomas aparentemente relacionados con el corazón (taquicardia, palpitaciones, etc.) trajo consigo que la neurosis traumática se asociara durante mucho tiempo al grupo de las neurosis cardíacas.

Al respecto, Phillips (2003) plantea que los síntomas y la severidad de diferentes cuadros clínicos pueden relacionarse diferencialmente con los procesos y con los sistemas neurales subyacentes asociados al procesamiento de la emoción. Este autor propone que los patrones específicos de anomalías estructurales y funcionales en los sistemas neurales paralelos son importantes para el análisis de las respuestas diferenciales a estímulos emocionales y para la regulación de la conducta emocional, lo cual puede asociarse a diferentes desórdenes como la esquizofrenia, el trastorno bipolar, trastorno de ansiedad, trastorno de estrés postraumático y depresivo mayor.

Por otro lado, Blair (2003) observó en sus estudios clínicos, que los niños con el síndrome de Williams presentaban dificultades significativas en su desempeño frente al test de reconocimiento de la emoción en comparación con los controles agrupados por edad.

En consecuencia, según la edad mental entre los participantes con el síndrome de Williams y los controles agrupados, se relacionan con el uso de estrategias de procesamiento similares (los niños más jóvenes utilizaban el método de una porción de alimentos en el reconocimiento de los rostros y los mayores utilizaban una estrategia configuracional) lo más probable que el rendimiento en las tareas se deba al Coeficiente Intelectual (CI). Es decir, entre más elevado sea el Coeficiente Intelectual, se refleja una mayor preservación en el procesamiento de configuraciones. A su vez, resaltan los componentes psicopáticos más que la agresión general, como un importante factor en las deficiencias del procesamiento de la emoción y entre estas deficiencias, se asocian a fallas en las estructuras corticales prefrontales que incluyan la corteza orbito frontal.

Finalmente, Pichón (2005) explica la teoría del vínculo, donde las personas se relacionan con los otros, creando una estructura que es

particular para cada caso y momento, es un vínculo cuya relación es específica y constituida por una estructura que funciona de una determinada manera; es dinámica y en continuo movimiento, que funciona accionada o movida por factores instintivos, por motivaciones psicológicas que condicionan la conducta humana relacionados con rol, status y comunicación.

El abordaje clínico de las experiencias traumáticas presenta algunos factores clave a considerar, tal como lo plantean desde una perspectiva crítica, tal como lo esbozan inicialmente Abello y Cortés (2012) y se corrobora en Abello, Cortés, Barros, Mercado y Solano (2014):

Uno de los principales problemas contemporáneos en relación con el abordaje de estos cuadros clínicos, obedece a la necesidad de contar con estrategias que apoyen la evaluación funcional de los trastornos afectivos desde una perspectiva multidimensional que apoye no solamente la medición y evaluación, sino que también sirva como insumo para orientar los procesos de intervención (p. 197).

Complementariamente, dentro de los referentes empíricos asociados, se han identificado investigaciones tales como las de Avendaño, Cortés y Guerrero (2015) en las cuales se evidencia la necesidad de establecer estrategias de articulación entre la escuela, la familia y el entorno social como ejes para el desarrollo integral de los niños y niñas afectados por fenómenos tales como el desplazamiento forzado. Así como en los estudios de Amar, Abello, Martínez, Monroy y Cortés (2015) frente a los factores de vulnerabilidad a los cuales se enfrentan los niños y niñas que viven en contextos de pobreza y las estrategias de prevención integral y promoción del desarrollo humano, bajo el marco del reconocimiento universal de los derechos y el aseguramiento de condiciones propicias en sus entornos familiares, escolares y sociales con calidad de vida.

METODOLOGÍA

Diseño

La presente investigación se enmarca metodológicamente a partir de un diseño transeccional descriptivo, no experimental, ya que describe y no pretende modificar o manipular la realidad actual de las variables objeto de estudio. Por otra parte, se empleó la observación documental para sustentar la revisión de la literatura.

Participantes

La muestra utilizada para el presente estudio fue conformada con la participación de (20) niños residentes en Riohacha (La Guajira, Colombia), distribuidos en dos grupos: Grupo 1) 10 niños/as que contaban con experiencias traumáticas previas de abuso y maltrato, y Grupo 2) 10 niños/as sin evidencia de experiencias traumáticas. Para la selección y participación de los niños con experiencias traumáticas se contó con la solicitud previa de autorización familiar correspondiente a los protocolos de consentimiento y asentimiento informado. Fundamentalmente, se realizó una comparación entre dos grupos de acuerdo a la condición de TEPT a la vivencia o no de eventos potencialmente traumáticos en medidas de desempeño; emocional, cognitivo, memoria y familiar, con el fin de determinar diferencias entre los grupos.

Instrumentos

Inicialmente, se administró a los participantes el WISC-R. Las Escalas de inteligencia en dos dimensiones facilitadoras de las capacidades cognitivas y de desarrollo de la inteligencia (escala verbal y escala de ejecución). En el componente verbal comprenden las subescalas de: 1) Información, 2) Semejanzas, 3) Aritmética, 4) Vocabulario, 5) Comprensión y 6) Retención de dígitos. Dentro del componente de Ejecución se encuentran las subescalas de: 1) Figuras incompletas, 2) Ordenamiento

de dibujos, 3) Diseño con cubos, 4) Composición de objetos, 5) Claves y 6) Laberintos

En segunda instancia, se empleó una encuesta para valorar la parte familiar relacionada con el grado de desempeño cognitivo y emocional que establece el nivel de déficit en la escala ejecutiva y verbal en el desarrollo cognitivo y emocional; determina el desempeño cognitiva en memoria expresiva de estos niños; y se analizan los riesgos de déficit en el desarrollo cognitivo emocional y familiar.

Procedimiento

A nivel procedimental en primera instancia se identificó la muestra potencial de participantes y se solicitaron los correspondientes procedimientos de asentimiento y consentimiento informado con los padres de los niños seleccionados. Posteriormente, se llevó a cabo la aplicación del WISC-R y, finalmente, se aplicó la encuesta de factores asociados a nivel de la dinámica familiar.

Análisis de datos

Se adelantó el procesamiento de los resultados a nivel individual del WISC-R, posteriormente se compararon los dos (2) grupos de acuerdo a la condición Trastorno de Estrés Posttraumático a la vivencia o no de eventos potencialmente traumáticos en medidas de desempeño emocional, cognitivo y familiar.

RESULTADOS

Los resultados en este apartado han sido calculados por la batería psicológica (WISC-R), cuya finalidad fue medir el coeficiente intelectual en escalas de inteligencia, en dos dimensiones facilitadoras de las capacidades cognitivas y de desarrollo de la inteligencia (escala verbal y escala de ejecución), que se aplicó a niños y adolescentes con y sin trauma, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1: Escala de Ejecución Puntuación Natural

Escala	Niños Sin Experiencia Traumática	Niños Con Experiencia Traumática	Diferencias Entre Escalas	Diferencias Porcentual
Ejecución puntuación natural	111.6	80.3	31.3	38.97%

Fuente: Autores

Nota: En esta tabla, se muestra la Escala de Ejecución Puntuación Natural que establece el número de niños con y sin traumas y las diferencias entre las escalas en el Municipio de Riohacha-Colombia.

Tabla 2: Escala Verbal Puntuación Normalizada

Escala	Niños Sin Experiencia Traumática	Niños Con Experiencia Traumática	Diferencias Entre Escalas	Diferencias Porcentual
Verbal puntuación normalizada	70.7	34.1	34.1	93.16%

Fuente: Autores

Nota: En esta tabla, se muestra la Escala Verbal Puntuación Normalizada que establece el número de niños con y sin traumas y las diferencias entre las escalas en el Municipio de Riohacha-Colombia. En esta tabla, se muestra la Escala Verbal Puntuación Natural que establece el número de niños con y sin traumas y las diferencias entre las escalas en el Municipio de Riohacha-Colombia.

Tabla 3: Escala Puntuación Coeficiente Intelectual Normalizada

Escala	Niños Sin Experiencia Traumática	Niños Con Experiencia Traumática	Diferencias Entre Escalas	Diferencias Porcentual
Puntuación CI normalizada	113.9	72.4	41.5	57.32%

En esta tabla, se muestra la Escala de Puntuación Coeficiente intelectual Normalizada que establece el número de niños con y sin traumas y las diferencias entre las escalas en el Municipio de Riohacha-Colombia.

Fuente: Autores

En la tabla 1, se evidencia a los niños sin traumas que presentan una escala de ejecución natural promedio de (111.6 puntos), mientras que los niños con trauma presentan un promedio (80.3 puntos) en la misma. El análisis diferencial entre los datos es de (31.3 puntos) entre escalas; es decir, que existen diferencias significativas entre los dos grupos objeto de estudio y al realizar conversión de la escala poblacional, la diferencia porcentual es de 38.97%. De lo anterior, Se puede deducir que se

ve afectada la escala de ejecución de un niño que ha pasado por un evento traumático.

Los resultados anteriores coinciden con los planteamientos de Blair (2003), que el ser humano envía a su memoria los sucesos por los que va atravesando a lo largo de su vida. Sin embargo, el acontecimiento traumático nunca llega a adquirir la calidad de pasado. Continúa permaneciendo presente en la vida psíquica del individuo.

En la tabla 2, muestra que los niños sin trauma tienen una puntuación normalizada en la escala verbal promedio de (70.7 puntos), mientras que en los niños con experiencias traumáticas fue de (36,6 puntos), presentando una puntuación normalizada baja. El análisis diferencial entre los datos es del (34,1 puntos) entre escalas, es decir, que existe una diferencia significativa y porcentual de 93.16% entre los dos grupos objeto de estudio.

En tal sentido, se evidencia que muchos de estos niños se les dificultan tener expresiones verbales y emocionales de forma libre o normal. Y que a su vez, sigue afectando el coeficiente intelectual del niño cuando este ha experimentado un evento traumático. En relación con las implicaciones de la teoría, Lee KA Vaillant (1995) plantea que: “Una característica sobresaliente en estos pacientes es su incapacidad para verbalizar y describir el acontecimiento traumático”. No son capaces de explicar con detalle lo que ocurrió, aunque sí pueden explicar los sentimientos asociados al acontecimiento.

Esto puede estar relacionado con el bloqueo de las estructuras cerebrales que se encargan de organizar la información que llega desde distintas vías sensoriales que se produce en el momento del trauma.

La tabla 3, evidencia un nivel promedio de (113.9 puntos) para el grupo de los niños sin

trauma en sus puntuaciones típicas de Coeficiente Intelectual normalizada y (72.4 puntos) para el grupo de los niños con trauma en sus puntuaciones de Coeficiente Intelectual normalizada. La diferencia entre los dos grupos fue de (41.5 puntos) y la diferencia porcentual fue de 57.32%. Estos resultados brindan evidencia de las diferencias significativas entre los dos grupos, a partir de las cuales un evento traumático, si puede afectar el desempeño intelectual de un niño afectado.

En consecuencia, los resultados se asocian con planteamientos tales como los de Joseph, Yule & Williams (1995) quien plantea que después de una situación traumática la gran mayoría de las personas experimentan pensamientos intrusos. En los días siguientes siguen reviviendo la experiencia en forma de imágenes que llegan a su mente. Estas intrusiones tienen una finalidad adaptativa, para mejorar la capacidad de supervivencia del individuo en su entorno. Para ayudar en el aprendizaje sobre situaciones peligrosas se repite el acontecimiento en el plano mental, pero esto solo suele durar unos días luego desaparece.

Sin embargo, en los individuos que desarrollan este trastorno estos se mantienen en el tiempo y se convierten en una situación crónica, mostrando un déficit en el procesamiento de la información y por consiguiente en su coeficiente intelectual.

Tabla 4: Impacto experiencias traumáticas, dimensión cognitivo emocional

Ítems	Frecuencia Absoluta					Frecuencia Relativa				
	S*	C S*	R*	CN*	N*	S*	C S*	R*	C N*	N*
Pánico		2	8				20%	80%		
Cólera	4	6				60%	60%			
Cambio de carácter	2		5	3		20%		50%	30%	
Temor	9	1				90%	10%			
Tristeza	5	3	2			50%	30%	20%		
Rabia		2	6	2			20%	60%	20%	

Fuente: Autores

Nota: *Siempre, Casi Siempre, Regularmente, Casi Nunca, Nunca.

En esta tabla, se muestra la Escala de Puntuación Coeficiente intelectual Normalizada que establece el número de niños con y sin traumas y las diferencias entre las escalas en el Municipio de Riohacha-Colombia.

Tabla 5: Impacto Experiencias Traumáticas, Dimensión Cognitivo Emocional

Ítems	Frecuencia Absoluta					Frecuencia Relativa				
	S*	CS*	R*	CN*	N*	S*	CS*	R*	CN*	N*
Afecto		2	5	3			20%	50%	30%	
Comportamiento	8	2				80%	60%			
Conducta	4	3	3			40%	30%	30%		
Relación	10					100%				
Educación	6	4				60%	40%			
Rabia		2	6	2			20%	60%	20%	

Fuente: Autores

Nota: *Siempre, Casi Siempre, Regularmente, Casi Nunca, Nunca.

En esta tabla, se muestra el impacto experiencias traumáticas, dimensión cognitivo Familiar en el Municipio de Riohacha-Colombia.

La tabla 4 muestra el impacto que causa el trauma en el desempeño cognitivo, emocional y familiar en niños y adolescentes víctimas de traumas relacionados con violencia sexual en comparación con niños y adolescentes sin experiencias traumáticas previas en el municipio de Riohacha; algunos efectos son: el pánico, cólera, pesadilla, cambio de carácter, temor, tristeza y donde se evidencia una alta tendencia al temor con 90% y cambio de carácter con un 70%.

La tabla 5, muestra el impacto que causa el trauma en el desempeño cognitivo familiar en niños y adolescentes víctimas de traumas relacionados con violencia sexual en comparación con niños y adolescentes sin experiencias traumáticas previas en el municipio de Riohacha, mediante el afecto, comportamiento, conducta, relación y educación, donde se evidencia una alta tendencia en el relación con un 100% y comportamiento con un 70%. En relación con las implicaciones de la teoría, Pitman y Orr (1990) se plantea en los enfermos se presentan alteraciones a nivel de la percepción y de sus mecanismos de respuesta ante estímulos que evocan el trauma.

CONCLUSIONES

Este proceso de investigación permite concluir que cuando se analizaron las sub-escalas del Coeficiente Intelectual, se evidencian diferencias

significativas, en los grupos objeto de estudio, donde los niños con experiencias traumáticas previas presentan problemas en su vocabulario, reconocen emociones tales como desagrado, vergüenza y depresión, afectando su desarrollo e interacción con el medio. También, se observó que estos eventos traumáticos pueden afectar el desempeño en las mediciones del Coeficiente Intelectual; asociado con las dificultades y problemáticas complejas en sus relaciones familiares, a nivel psicoafectivo y educativo; en el que se requiere fortalecer los procesos de acompañamiento e intervención psicológica para los niños que presentan experiencias traumáticas previas, involucrando activamente a sus familias y su entorno escolar, con una cultura de dialogo, estrategias preventivas y educativas, bajo perspectivas holísticas, comprometidas con el desarrollo psicosocial de los niños.

Por otra parte, entre las escalas verbal y de ejecución hay diferencias porcentuales significativas, que evidencian la afectación que causa un hecho traumático en el desarrollo cognitivo, emocional y familiar de un niño. En consecuencia, la valoración de capacidades y habilidades de un niño que ha pasado por hechos traumáticos no se pueden realizar de manera global, ya que por efectos del evento traumático sus capacidades y habilidades se encuentran fragmentadas; lo cual nos llevaría a una profunda reflexión y comprensión no solo del niño sino del medio y su familia.

Finalmente, cabe anotar que el grupo familiar al que pertenecen los niños y adolescentes víctimas de las experiencias traumáticas de violencia, tienden a considerar que estos niños casi nunca presentan un buen estado de ánimo, unido a los reportes de frecuentes dolores y tipos de malestar a nivel fisiológico, lo cual incide en su desempeño normal de su vida cotidiana; a la vez reconocen que casi siempre presentan ineficiencia para recordar cosas. También, manifiestan que los niños tienden a presentar un distanciamiento permanente con el grupo familiar y creen que los efectos de las experiencias violentas regularmente han incidido en su vida afectiva y frente a su grupo familiar.

Limitaciones

Dentro de las limitaciones en la realización de la investigación, en primera instancia cabe anotar que se adelantó una perspectiva de análisis de caso para cada uno de los participantes,

asumiendo el protocolo de consideraciones éticas y velando así por su integridad a lo largo del estudio. El tamaño de los grupos fue reducido debido a la complejidad derivada del objeto de estudio y la naturaleza de la muestra, sin embargo, los resultados generan un punto de partida para profundizar en futuras investigaciones, incorporando un sistema de múltiples medidas de contraste que permita enriquecer el nivel de análisis diferencial que puede tener la incidencia de las experiencias traumáticas derivadas de la violencia sobre el desarrollo psicológico, a nivel cognitivo, emocional, afectivo, comportamental y social de los niños.

RECONOCIMIENTO

Los autores reconocen el apoyo logístico y financiero de la Universidad de la Guajira, dado a los investigadores en el desarrollo de este estudio. Así mismo, agradecen a los árbitros por sus comentarios para el enriquecimiento del mismo.

Referencias

- Abello, L. D., & Cortes, O. (2012). Diseño de escala multidimensional de trastornos afectivos EMTA: Análisis psicométrico de confiabilidad y validez. *Psicología desde el caribe*, 29(3), 545-591.
- Abello, L., Cortés, O., Barros, O., Mercado, O., & Solano, D. (2014). Prevalencia de depresión infantil en colegios oficiales de Barranquilla. *Tesis Psicológica*, 9(1), 190-201.
- Amar, J., Abello, R., Martínez, M., Monroy E., Cortés, O., & Crespo, F. (2015). Beliefs about poverty related to social categorization in childhood. *Suma Psicológica*, 22(1), 9-17.
- Avendaño, I., Cortés, O., & Guerrero, H. (2015). Competencias sociales y tecnologías de la información y la comunicación como factores asociados al desempeño en estudiantes de básica primaria con experiencia de desplazamiento forzado. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(1), 13-36.
- Blair, R.J.R. (2003). Facial expressions, their communicatory functions and neuro-cognitive substrates. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: B Series*, 358(1431), 561-572.
- Davis, M., & Whalen, P.J. (2001). The amygdala: vigilance and emotion. *Molecular psychiatry*, 6(1), 13-34.
- Joseph, S., Yule, W., & Williams, R. (1995). Emotional processing in survivors of the Jupiter cruise ship disaster. *Behaviour Research and Therapy*, 33(2), 187-192.
- Lee, K.A., Vaillant, G.E., Torrey, W.C., & Elder, G.H. (1995). A 50-year prospective study of the psychological sequelae of World War II combat. *The American Journal of Psychiatry*, 152(4), 516-522.
- Pichón, R. (2005). Teoría del vínculo. Buenos Aires: Editorial Escuela de Psicología del Sur.
- Pitman, R, Orr S., (1990). Twenty-four hour urinary cortisol and catecholamine excretion in combat-related posttraumatic stress disorder. *Biological Psychiatry*, 27(2), 245-247.
- Pitman, R.K, Orr S.P. (1990). The black hole of trauma. *Biological Psychiatry*, 1(27), 469-471.

*Characterization of the labor skills of the graduates of Psychology Program at the University of Costa CUC**

Pp. 216-235

*Dennys Martínez Franco
Nicolás Burgos Hernández
Wilson Meza Maldonado*

Dennys Martínez Franco**
Nicolás Burgos Hernández ***
Wilson Meza Maldonado****

enero - junio / 16

tesis Psicológica Vol. 11 - Nº 1
ISSN 1909-8391

216

* Artículo de investigación derivado del proyecto de investigación “El impacto laboral de los egresados de Psicología de la Universidad de la Costa CUC desde la mirada del Empleador”, financiado por la Universidad de la Costa “CUC”.

** Psicóloga, Magister en Educación, Docente Investigadora Grupo Cultura Educación y Sociedad. Facultad de Psicología. Correspondencia: dmartinez@cuc.edu.co

*** Psicólogo, Maestrante en Educación, Grupo de Gestión Educativa, Facultad de Humanidades. Correspondencia: nicoburgosicologo@hotmail.com

**** Docente, Maestrante en Educación, Grupo de Gestión Educativa, Facultad de Humanidades. Correspondencia: meza143@hotmail.com

*Caracterización de las competencias laborales de los egresados del Programa de Psicología de la Universidad de la Costa CUC**

Cómo citar este artículo: Martínez, D., Burgos, N., & Meza, W. (2016). Caracterización de las competencias laborales de los egresados del Programa de Psicología de la Universidad de la Costa CUC. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 216-235.

Recibido: noviembre 25 de 2015
Revisado: diciembre 7 de 2015
Aprobado: junio 15 de 2016

ABSTRACT

Labor skills are one of the goals set by the Higher Education Institutions, because it became fundamental tools of performance for future graduates. This article was developed in order to evaluate the perception from the employers about labor skills of the graduates of the Psychology program at the Universidad de la Costa, for this purpose was used a structured interview format which was applied to 15 employers who had charge a psychologists graduates at the mentioned university, following the guidelines set by the analytical empirical method. The results suggest that employers recognize the importance of labor skills as Teamwork, communication, interpersonal relations and Initiative; linked with this assessment is that most of the employer's respondents rate the performance in psychologists as excellent, related with the discharge of duties. Is possible to conclude that the professional profile offered by the Psychology Program at the Universidad de la Costa, oriented to the Know-do competences in context and to know to live together, is useful for achieving high levels of job performance in their graduates.

Keywords: Professional skills, labor performance, graduates, labor impact, psychology.

RESUMEN

Las competencias laborales son una de las metas trazadas por las Instituciones de Educación Superior, debido a que estas se convierten en herramientas fundamentales de desempeño para el futuro egresado. El presente artículo fue ejecutado con el objetivo de evaluar la percepción que tienen los empleadores acerca de las competencias laborales de los egresados del programa de Psicología de la Universidad de la Costa, para tal efecto se empleó un formato de entrevista estructurada que fue aplicada a 15 empleadores que tenían a su cargo psicólogos egresados de la Institución Educativa en mención, siguiendo las pautas marcadas por el método empírico analítico. Los resultados obtenidos permiten dilucidar que los empleadores reconocen la importancia de competencias laborales como: Trabajo en Equipo, comunicación y relaciones interpersonales e iniciativa; aunado a esta valoración está el hecho de que la mayor parte de los empleadores entrevistados calificaron el desempeño de los profesionales en psicología como excelente, en términos del cumplimiento de sus labores, de lo anterior se concluye que el perfil profesional que ofrece el Programa de Psicología de la Universidad de la Costa, orientado hacia las competencias del saber-hacer en contexto y el saber convivir, resulta de utilidad para lograr niveles altos de desempeño laboral en sus egresados.

Palabras Clave: Competencias profesionales, desempeño laboral, egresados, impacto laboral, psicología.

INTRODUCCIÓN

Las competencias laborales son una de las metas trazadas por las instituciones de educación superior, debido a que estas se convierten en herramientas fundamentales de desempeño para el futuro egresado de los diferentes programas ofertados, al someter a análisis los escenarios profesionales se está evaluando cada vez más al profesional, por las habilidades adquiridas en términos de saberes netos y por la manera de cómo estos se integran a las realidades de los distintos escenarios que se encuentran en sus diferentes actividades profesionales (García, 2011). Al respecto la UNESCO (2015) estableció lo siguiente:

Todos los jóvenes y adultos han de tener la oportunidad de asimilar el saber y aprender los valores, actitudes y conocimientos prácticos que les servirán para mejorar su capacidad de trabajar, participar plenamente en la sociedad, dirigir su vida y seguir aprendiendo (p. 27).

De ahí la importancia de que las instituciones de educación superior constantemente, actualicen sus programas en función de los cambios que a nivel social se presentan, buscando de esta manera que el egresado adquiera las herramientas tanto profesionales como humanas que le permitan impactar de manera positiva en la sociedad (Ruiz de Vargas, Jaraba & Romero, 2005).

Estas herramientas se resumen o extractan en las denominadas competencias, que se encuentran asociadas a la productividad y la competitividad (Díaz & Arancibia, 2002), el Ministerio de Educación Nacional (2015) reconoce que los jóvenes universitarios del país necesitan mejores herramientas conceptuales y metodológicas que les posibiliten desempeñarse con éxito en su quehacer laboral y una propuesta educativa que los prepare para

enfrentar la responsabilidad de ser productivos para sí mismos y para quienes los rodean.

En este sentido, se desarrolló una revisión internacional abordando el enfoque del estudio, de la indagación se resalta la investigación de (Martínez, Cortez & Cruz, 2004) llevada a cabo en la Universidad de Colima en México (s.f), cuya finalidad fue conocer el impacto de los egresados de posgrado en relación con la valoración que hacen de la formación recibida en la institución de educación superior y el desempeño que se ha puesto en evidencia en el mercado laboral, los resultados obtenidos arrojaron que en el marco de esta investigación se pueden orientar las preguntas realizadas al contexto de los egresados en relación con sus oportunidades de ascenso laboral desde que iniciaron labores en sus sitios de trabajo.

Bajo el contexto nacional, se menciona la investigación de Quintero (2014) quien a través de la realización de un estudio de evaluación de impacto del egresado de la Fundación de Estudios Superiores Comfanort (FESC) en el medio laboral aporta conocimiento a la comunidad científica sobre el tema de este estudio señalando el *liderazgo* como variable de investigación para comprender el impacto alcanzado. El liderazgo fue evaluado para fines del estudio en relación con los procesos gerenciales, educativos, empresariales, de empleo y perspectivas innovadoras.

Por medio de estas perspectivas, se establece que la necesidad de crear una propuesta educativa que forme a los jóvenes universitarios para enfrentar con seguridad el mundo laboral, se acrecienta cada vez más en la actualidad si se tiene en cuenta lo declarado por Mungaray (2000), en relación a la imperfección del mercado de trabajo profesional, producto de la escisión entre éste y la formación impartida por las instituciones de educación superior; sin mencionar los cambios sociales, económicos,

culturales y tecnológicos que plantean cada día nuevas exigencias al mundo productivo.

Por esta razón, se hace perentorio que las instituciones educativas de educación superior actualicen sus programas en función de los cambios que a nivel social se presentan, buscando de esta manera que el egresado adquiera las competencias tanto profesionales como humanas que le permitan impactar de manera positiva en la sociedad (OCDE, 2015). Esta tendencia fue tenida en cuenta por la Universidad de la Costa, CUC, que desde el programa de Psicología pretende promover en los estudiantes el desarrollo de las competencias requeridas en cada campo de aplicación de la profesión.

El presente artículo tiene como propósito central, evaluar la percepción que tienen los empleadores acerca de las competencias de los egresados del programa de Psicología de la Universidad de la Costa CUC. En tal sentido, la estructura del artículo ha sido configurada con los siguientes apartados a saber: una fundamentación teórica, a partir de un recorrido por los distintos conceptos de competencia, como también por aquellas específicas de la psicología; se describirán los aspectos metodológicos empleados para la realización del mismo, además, de un análisis de los resultados encontrados y, en última instancia, la formulación de las principales conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

Referentes teóricos y empíricos

A continuación, se presenta la argumentación conceptual del presente estudio y antecedentes de investigación, producto de la integración de los principales referentes teóricos y empíricos asociados con el análisis de las competencias profesionales de los egresados de los programas de Psicología y los factores

que permiten la valoración correspondiente de su impacto laboral en el medio.

El Concepto de Competencias

Definir las competencias ha sido tema de interés para diferentes teóricos y organizaciones como la Organización Internacional del Trabajo OIT (2010), en congruencia con los aportes de Ojeda y Hernandez (2012) se argumenta que en el ámbito laboral, el término “competencia” alude a la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. El tema ha sido de interés para diferentes disciplinas tales como la pedagogía, la psicología, la sociología, la lingüística, la filosofía, además, en el área laboral. Todas las anteriores aportan valiosos elementos para su comprensión.

Continuando con las conceptualizaciones, Tejada (2013) considera que las competencias:

Son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (p. 23).

Otras contribuciones importantes que han permitido la amplitud en la descripción del concepto, es la formulada por autores como Bogoya (2000); Charria, Sarsosa, Uribe, López y Arenas (2011), quienes afirman que el concepto más generalizado de competencia es el que refiere al “saber-hacer en un contexto”, ya que por medio de esta referenciación se reconoce que el saber únicamente no es concebido desde el enfoque instrumental, sino también desde el desempeño integrado por conocimientos teóricos, prácticos o ya sea por ambos, adicionando los factores relacionados con la afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2015) emitió un concepto de competencias relacionado con conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. De acuerdo a lo planteado, una competencia no es solo el conocimiento, sino la habilidad para utilizar el conocimiento en la situación adecuada, en otros términos, poder trascender del aprendizaje del aula a la solución de problemas en diferentes contextos.

Otro interrogante que merece ser resuelto se relaciona con el lugar donde se originan las competencias, de cara a una visión más amplia de las mismas, con este propósito se elaboraron distintas propuestas teóricas entre las que se destacan el Modelo de Competencias Distintivas, cuyo accionar se concentra en la búsqueda de aquellas características específicas que le permiten a un individuo desempeñarse de manera exitosa en una organización, cuando las identifican en algún empleado estimulan el desarrollo y mejoramiento de las mismas.

En contraparte, surge el Modelo de Competencias Genéricas desde el cual se afirma que existen ciertas conductas que llevadas a cabo en un determinado puesto de trabajo pueden llevar a un adecuado desempeño, dichas acciones se pueden generalizar a cualquier individuo que ocupe ese mismo cargo en otra organización. Mientras el primer modelo está relacionado con el talento y el desempeño superior, el segundo alude a resultados estándar (Saracho, 2005).

Los anteriores postulados tienen sus raíces en otro modelo ampliamente reconocido que responde al nombre de Modelo Conductista, cuyo eje es el individuo quien posee ciertas habilidades capaces de determinar que éste tenga un desempeño altamente efectivo en una tarea. En este orden de ideas, los cargos

son definidos con base en las características de dichas personas, bajo esta corriente de pensamiento, las competencias pueden ser clasificadas en competencias efectivas y competencias mínimas (Mertens, 1996; Ceja, Livio De la Torre & Vera, 2012).

Si bien el Modelo Conductual tiene en cuenta las habilidades y el proceso para el cumplimiento de las metas, la corriente funcionalista se enfoca primordialmente en los resultados, las competencias son diseñadas a partir de un análisis de las funciones y de los resultados que un individuo debe conseguir; en este sentido, los requerimientos trascienden el saber y el saber-hacer pues el sujeto debe estar en capacidad de desempeñar tareas relacionadas con el puesto de trabajo en diferentes contextos laborales y atendiendo a los estándares de calidad de los mismos (Fernández, 1994; Charria, Sarsosa & Arenas, 2011).

Las anteriores propuestas teóricas no estuvieron exentas de críticas dado su enfoque reduccionista que se traduce en competencias orientadas solo a resultados o a procesos, en respuesta a la necesidad de una visión integral surge el Modelo Constructivista cuya apreciación de las competencias tiene en cuenta no solo al individuo, sus capacidades y los objetivos laborales sino también al contexto socio laboral en el que éste se desenvuelve; en este orden de ideas, las competencias se construyen a través de un proceso de aprendizaje que se implementa cuando existen disfunciones en la dinámica de trabajo (Becerra & Campos, 2012; Pavié, 2011).

Cualquiera que sea el enfoque teórico, existen ciertos lineamientos que deben tenerse en cuenta en el diseño de un modelo educativo por competencias, el primero de ellos está relacionado con los contenidos curriculares, estos no solo deben hacer referencia a la materia, sino

también al oficio o disciplina, así mismo, es necesario dotar al estudiante de competencias que le permitan efectuar el proceso de aprendizaje por sí solo, dentro del proceso de enseñanza de las mismas se tendrán en cuenta sus componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Gómez, 2011).

De acuerdo con Verdejo (2010), la literatura presenta diversas estrategias que son de gran importancia en el abordaje de los estudios sobre competencias e impacto de los egresados:

- Tomar como referente el perfil de egreso actualizado del programa o profesión.
- Hacer una descripción de las funciones características de la profesión de acuerdo al país.
- Identificar los problemas a los que se enfrenta el profesional en el ejercicio de sus funciones.
- Realizar la identificación y posterior descripción de las tareas que se deben llevar a cabo para dar solución a las situaciones problema, dichas tareas deben ser descritas en términos de competencias.
- Clasificar las competencias en específicas, transversales y genéricas.
- Proponer el tipo de competencias profesionales indispensables para el ejercicio de una determinada profesión y que deberían ser impartidas en las distintas Instituciones Educativas en las que se oferte el programa.

Clasificación de las Competencias

Existe diversidad conceptual al momento de clasificar las competencias, derivado de las distintas perspectivas teóricas desde las cuales se visualizan las habilidades de un individuo en su desempeño laboral, una de ellas, divide las competencias en cuatro grandes grupos, tal como lo plantea Jiménez (2007)

- Competencias Institucionales, Genéricas o Core Competence: son útiles para llevar a cabo aquellos procesos relevantes que diferencian a una organización de otras.
- Competencias específicas por nivel: son inherentes a cada línea de mando que exista en la organización.
- Competencias particulares por área o familia de puestos: definen las actitudes, conocimientos, valores y habilidades que deben poseer los empleados en cada departamento de la organización.
- Competencias distintivas de un puesto: hacen referencias a los requisitos que debe cumplir un individuo para desempeñarse adecuadamente en un determinado cargo.

La anterior clasificación está enfocada en el entorno laboral, más específicamente en la forma como éstas pueden ser aplicadas dentro de los macro y micro sistemas de la organización, sin embargo, existe otra manera de clasificar las competencias de tipo laboral traída a colación por la Consejería de Salud (2006) en la que además de aquellas habilidades inherentes al puesto de trabajo (Competencias Técnicas “Hard”), existen otras relacionadas con la adecuada gestión de las emociones (Competencias de conducta “Soft”); las primeras hacen referencias a conocimientos y habilidades, mientras que las segundas se evidencian en aspectos actitudinales.

Al momento de catalogar las competencias también se considera importante su capacidad predictiva del futuro desempeño del trabajador, para dar respuesta a este interrogante las competencias fueron divididas de la siguiente manera por Marchant (2005):

- Competencias fácilmente entrenables (Pensamiento Analítico).
- Competencias medianamente entrenables (Iniciativa).

- Competencias difícilmente entrenables (Autoconfianza o flexibilidad).

En este orden de ideas, el desempeño del individuo dependerá de las competencias que sea capaz de desarrollar, simultáneamente la organización llevará a cabo un análisis del tipo de competencias que fomentará, invirtiendo tiempo y recursos que serán determinados por la relación costo-beneficio. Por otra parte, en el entorno académico, el Sistema Educativo Colombiano ha agrupado las competencias en tres categorías, que están presentes en la formación del individuo desde que inicia su educación formal con la básica primaria hasta la culminación de sus estudios superiores; el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes las competencias, básicas, ciudadanas y laborales (Ministerio de Educación Nacional, 2015; Lladó, Sánchez & Navarro, 2013), las cuales se describen a continuación:

- Competencias Básicas: estas le permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Según la guía 21 creada por el Ministerio de Educación Nacional deberán desarrollarse en la educación básica, secundaria, y en la media académica y técnica.
- Competencias Ciudadanas: tienen como propósito desarrollar habilidades para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Se desarrollan en los mismos niveles educativos que las competencias básicas.
- Competencias Laborales: comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos. Es de anotar que las competencias laborales pueden ser generales o genéricas y específicas, según el Ministerio de Educación Nacional, las generales

se pueden formar desde la educación básica y las específicas se desarrollan en la educación media técnica, en la formación para el trabajo y en la educación superior.

De acuerdo al propósito del presente estudio, se hace énfasis a continuación en las competencias laborales, por lo anterior, se cita al Ministerio de Educación Nacional (2015) que define las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se deben desarrollar para alcanzar un desempeño adecuado independientemente del entorno productivo, ya sea en una unidad en la que los ingresos sean generados por cuenta propia o en el empleo en donde se desempeñe” (p. 5).

Otra interesante conceptualización de competencias laborales la ofrece Urbina (2010) cuando afirma que estas hacen referencia a la

integración de conocimientos, habilidades, conductas, actitudes, aptitudes y motivaciones conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos; también responde a las funciones y tareas de un profesional para desarrollarse idóneamente en su puesto de trabajo y es el resultado de un proceso relacionado con la experiencia, capacitación y calificación (p. 167).

El término competencias laborales también es considerado desde una perspectiva contextual desde la cual se habla de propiedades que se deben evidenciar a través de la exposición del sujeto a situaciones de trabajo complejas y de incertidumbre, dichas propiedades están sujetas a modificación a través del tiempo y su desarrollo no depende de la aplicación de un currículo sino de la capacidad de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en momentos de crisis (Drolas, 2010).

Perfiles de Competencias

El concepto de competencias no solo se circunscribió al entorno laboral, la necesidad de formar profesionales con habilidades para aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas que se presentaran en el ejercicio de sus funciones, impulsó el desarrollo de varios Perfiles de Competencias inspirados en las profesiones que ofrece la Educación Superior. A nivel internacional se han realizado trabajos mancomunados tanto en Europa como en América Latina en aras de homogeneizar las competencias con las que contarán los egresados, la forma como serán incluidas dentro de los diseños curriculares y su evaluación (Torres, 2011).

Una muestra de lo anterior, lo constituye el Proyecto Tuning America Latina, diseñado con el fin de unificar los sistemas educativos en lo concerniente a las competencias requeridas, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como estándares de calidad (Ferreira & Gomes, 2013). A propósito de las competencias, estas son de carácter genérico y se encuentran clasificadas por la Dirección de Educación y Cultura (2009), Beneitone et al. (2007) y Manríquez (2012) en:

- Competencias Instrumentales: dentro de las competencias de este tipo se encuentran capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar, conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita en la lengua materna y en una segunda lengua, habilidad en gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones.
- Competencias Interpersonales: este tipo de competencias hacen referencia a capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, capacidad para comunicarse con profesionales de otras áreas, apreciación de la diversidad, compromiso ético, entre otras.

- Competencias Sistémicas: dentro de este grupo se encuentran, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de adaptación, creatividad, liderazgo, diseño y gestión de proyectos, espíritu emprendedor y motivación al logro.

Otra iniciativa creada en Latinoamérica con el objetivo de promover la movilidad y cooperación entre los distintos sistemas de educación superior fue el Proyecto 6x4 UEALC que vislumbra las competencias como resultado del aprendizaje y deben estar incluidas dentro del perfil de egreso de cada programa de pregrado. En ese sentido, es posible dividir dichas competencias en tres grupos: las competencias genéricas (con las que debe contar el egresado de cualquier programa), competencias transversales (adscritas a una familia de profesiones) y competencias específicas de una profesión.

Así mismo, se identificaron competencias que, aunque no están incluidas dentro de la clasificación juegan un papel importante en el desarrollo profesional, estas son: pensamiento crítico, habilidades de razonamiento, resolución de problemas e innovación, ética profesional, responsabilidad social, pensamiento global, administración del cambio, trabajo interdisciplinario para la resolución de problemas, conocimiento de las condiciones del contexto económico, político, ético y social, entre otras (Anónimo, 2000).

En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2012) también propuso unos parámetros que determinan qué tipo de competencias se deben incluir dentro de los planes de estudio, las competencias deben ser de tipo genérico, específico y transversal, sin embargo, en el caso del estudiante de pregrado su finalidad es proporcionar una formación general orientada al ejercicio profesional, mientras que en el nivel

de postgrado apuntan a una formación avanzada, especializada y multidisciplinar orientada a la creación de nuevo conocimiento.

De acuerdo con Burgos y Maldonado (2015), el Perfil de Competencias según el Proyecto Educativo del Programa de Psicología PEP establece que para la formación del psicólogo es indispensable viabilizar el perfil de formación mediante procesos, fundamentados en el desarrollo de competencias inherentes al quehacer profesional de la Psicología. La Facultad de psicología de la Universidad de la Costa, enfoca su proceso educativo siguiendo los lineamientos institucionales que marcan la ruta de formación del estudiante en competencias que enfatizan en el saber, en el saber hacer en contexto, en el saber ser y en el saber convivir; otra razón es que le permite al programa reflexionar sobre el diseño del currículo, las prácticas de enseñanza de los docentes en el aula y las formas de evaluación del aprendizaje que desde cada asignatura apunten al desarrollo de las competencias propias de la profesión.

El Programa acoge la conceptualización institucional sobre competencia definida en el documento *Modelo de Formación de Competencias para El Fortalecimiento de la Calidad de Vida y la Proyección Social del Estudiante* realizado por la Universidad de la Costa, CUC (2011), como aquello que le confiere a la persona el calificativo de "competente" para realizar un trabajo o una actividad con éxito en la misma, lo que significa la conjunción de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y disposiciones. Si falla alguno de esos aspectos y este se requiere para lograr algo, ya se pone en tela de juicio el ser "competente".

El Programa de Psicología de la Universidad de la Costa comprende que las competencias, como adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes se desarrollan a través de un

proceso que permita establecerlas, sin embargo, esto no se da de un momento a otro; por tal motivo, el proceso de formación partirá de niveles que irán de lo simple a lo complejo dependiendo del recorrido del estudiante por el currículo del Programa de Psicología (Burgos & Maldonado, 2015).

Las competencias del programa de psicología de la Corporación Universitaria de la Costa se acogen en términos generales a la propuesta del Documento de Pedagogía y de la Asociación de Facultades de Psicología (2010) que plantea una serie de reflexiones para la formación de competencias del psicólogo en pregrado. Es así que, el Programa considera que aunque son un documento en discusión recogen los aspectos fundamentales de lo que deben saber los psicólogos en sus diferentes áreas y desde el saber-hacer, saber-aprender, saber-vivir, etc (Burgo & Maldonado, 2015), a continuación se describen las principales recomendaciones que recogen la información general por área, a partir de los componentes propuestos por la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología ASCOFAPSI (2010) y el Colegio Colombiano de Psicólogos Colpsic (2014), las discusiones en el documento de Formación del Psicólogo en Pregrado que fueron desarrolladas en reuniones de trabajo del comité curricular y se presentan, además, los aportes y conclusiones sobre el mapa de competencias para la formación del Psicólogo en la Corporación Universitaria de la Costa, CUC.

Se propone como lineamiento para el desarrollo de competencias en el Programa de Psicología el perfil de la profesión como una ciencia sustentada en la investigación y una profesión que estudia los procesos de desarrollo cognoscitivo, emocional y social del ser humano, con la finalidad de propiciar el desarrollo del talento y las competencias humanas en los diferentes dominios y contextos sociales tales como: La educación, la salud, el trabajo, la justicia, la protección

ambiental, el bienestar y la calidad de la vida (Ballesteros, González & Peña, 2010).

Método

Para llegar al cumplimiento del objetivo propuesto en esta investigación, se tomará como derrotero el paradigma cuantitativo, materializado en el método empírico-analítico el cual viabilizará el tratamiento concreto y objetivo de los datos, por medio de procedimientos estadísticos. Los datos serán recolectados a través de un diseño no experimental de temporalidad transversal, pues de esta forma podrán determinarse las competencias laborales que los empleadores consideran determinantes, sin alterar el desarrollo de los fenómenos ni las actuaciones de los individuos inmersos en los mismos. Finalmente, cabe resaltar, que la metodología del presente estudio está orientada a los objetivos de la investigación y estos a su vez dan respuesta a la pregunta problema planteada: ¿Cuál es el impacto laboral obtenido en el medio por egresados de Psicología de la Universidad de la Costa desde la perspectiva de los empleadores?

Población y Muestra

El universo poblacional está compuesto por empleadores que tengan vinculados a su nómina de trabajo a egresados del programa de psicología de la Universidad de la Costa y que voluntariamente acepten participar en el estudio. Se tomó una muestra de 15 empleadores los cuales tienen a su cargo a psicólogos egresados de la Universidad de la Costa, CUC, y ejercen sus funciones en 9 instituciones de educación superior, una Empresa de Servicios Temporales y un establecimiento para la atención médica que responde al nombre de Clínica General del Norte.

Instrumento

La recolección de los datos se llevó a cabo gracias al diseño de un formato de encuesta semiestructurada constituida por 19 ítems, correspondientes a una escala tipo Likert, el empleador ordena de 1 a 5 las competencias de liderazgo, trabajo en equipo, comunicación y relaciones interpersonales, negociación y mediación e iniciativa del recién graduado de la Universidad de la Costa. Cabe resaltar que, el empleador debe calificar la medida en la cual sus empleados recién graduados de programa poseen las competencias definidas y el nivel de importancia asignado para cada una de ellas.

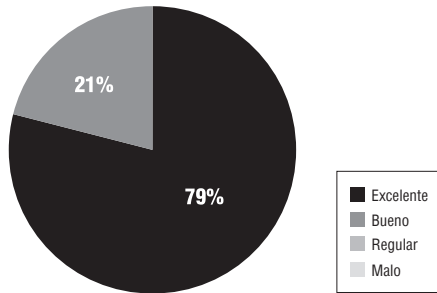
Procedimiento

Para el desarrollo del estudio se tomó como punto de partida el análisis documental del perfil de competencias de los egresados, así como la caracterización de las competencias laborales en el medio en que se desenvuelve. En segunda instancia, se diseñó y validó por jueces expertos la escala Likert, la tercera fase estuvo enfocada en la recolección de los datos a fin de clasificarlos en categorías precisas permitiendo así poner de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas. Finalmente, se describieron, analizaron e interpretaron los datos obtenidos, para su presentación final.

Resultados

La recopilación y posterior procesamiento de los datos producto del instrumento aplicado permitió evidenciar los siguientes hallazgos centrales que se ilustran a continuación. En la figura 1, se expresa porcentualmente la percepción de los empleadores con respecto al desempeño de los psicólogos egresados de la Universidad de la Costa. Se expone que un 79% de los empleadores califica el desempeño de los psicólogos como excelente, mientras que el 21% lo considera bueno.

Figura 1. Valoración del Desempeño de los Egresados por parte de los empleadores

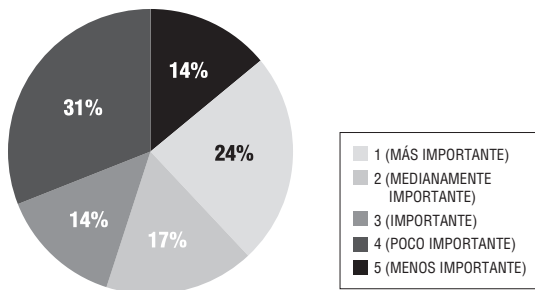


Fuente: Autores

A continuación, se presentarán los resultados concernientes a las competencias laborales específicas de la psicología, así como a la medida en que son evidenciadas por los empleadores.

La figura 2 da cuenta de la evaluación del liderazgo, dando como resultado que el 31% de los entrevistados la consideró como poco importante, mientras que el 24% la califica como más importante, el 17% la evaluó como medianamente importante.

Figura 2. Valoración de la importancia que tiene el Liderazgo

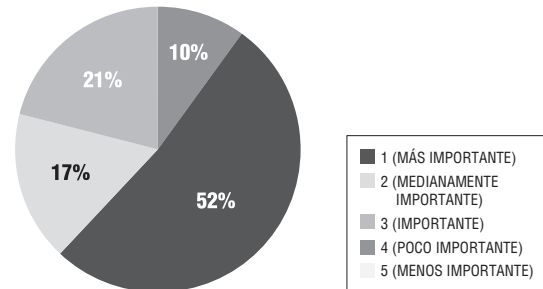


Fuente: Autores

En la figura 3 se evidencia que el 52% de los entrevistados consideran la competencia *trabajo en equipo* como una de las más importantes, por

otra parte, un 21% opina que es importante, mientras que el 17% considera que es medianamente importante.

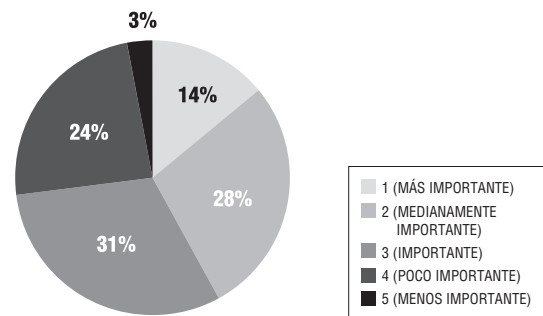
Figura 3. Valoración de la importancia que tiene el Trabajo en Equipo



Fuente: Autores

La competencia *Comunicación y Relaciones Interpersonales*, exhibida en la figura 4 es evaluada como importante por el 31% de los entrevistados, el 28% la considera medianamente importante y el 24% piensa que es poco importante.

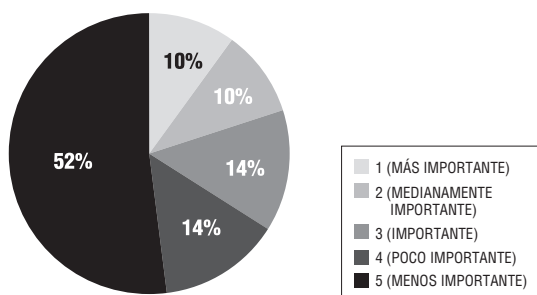
Figura 4. Valoración de la importancia que tiene la Comunicación y Relaciones Interpersonales



Fuente: Autores

La figura 5 pone de manifiesto que con respecto a la competencia *Negociación y Mediación* un 52% de los entrevistados la percibe como menos importante, mientras que las respuestas poco importante e importante tienen el 14% del porcentaje total.

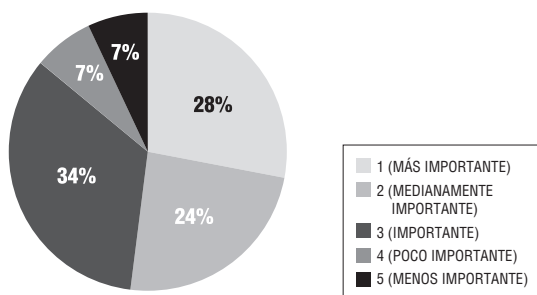
Figura 5. Valoración de la importancia que tiene la Negociación y Mediación



Fuente: Autores

La distribución de la percepción que los empleadores tienen acerca de la competencia Iniciativa se evidencia en la figura 6, se muestra que un 34% de estos la considera importante, por otra parte, el 28% la considera más importante y el 24% opina que es medianamente importante.

Figura 6. Valoración de la importancia que tiene la Iniciativa



Fuente: Autores

Discusión

Partiendo del interrogante que motivó el desarrollo del proceso investigativo, el cual planteaba la necesidad de evaluar la percepción que tienen los empleadores acerca de las competencias laborales de los psicólogos egresados de la Universidad de la Costa, CUC y de cómo éstas permean el desempeño de los

profesionales dentro de la instituciones en las que prestan sus servicios, es posible afirmar que los empleadores reconocen la importancia de competencias laborales como: Trabajo en Equipo, Comunicación y Relaciones Interpersonales e Iniciativa.

En cuanto al producto final del análisis de los datos, se logró denotar que los recién egresados que tienen vínculo laboral, se encuentran en su mayoría trabajando en instituciones de carácter privado que prestan servicios educativos. Ahora bien, de acuerdo al área en la que según los empleadores han observado mejoras se podría relacionar, el ejercicio profesional con el área de desempeño de la psicología educativa, ya que los empleadores reportan que los cambios que los egresados han promovido pertenecen a bienestar universitario y orientación escolar. Adicionalmente, los empleadores evidencian su conocimiento sobre aspectos de desarrollo y avances que la Universidad de la Costa ha hecho o está haciendo en la región, lo que sugiere que la interacción Universidad-Empleador puede permitir la constante retroalimentación de necesidades, expectativas y satisfacción de las mismas por parte de la educación formal.

Sumado a lo anterior, los resultados convergen con un sinnúmero de autores que aseveran la pertinencia de competencias como el trabajo en equipo (Torrelles et al., 2011; Mateo & Albert, 2010; Barraycoa & Lasaga, 2010); la comunicación (Universidad de Salamanca, s.f), las relaciones interpersonales (Posada, s.f.), la iniciativa (Gómez, Galiana & Pascual, s.f.), pues derivan en ventajas competitivas, aumento de la productividad y satisfacción laboral, de ahí que sean requeridas en gran medida por los empleadores.

Estos resultados concuerdan con estudios análogos como los realizados por Damián, Montes y Arellano (2010); García, Zárate, Matus, Balseiro

y Balan (2013); Avila (2012); Pastor-Narvi6n, Simon, Garc3a y Tovar (2004); y Valero (s.f.) en los que los empleadores incluyeron dentro de las competencias que consideraban primordiales las anteriormente mencionadas y en todos los casos fueron evaluadas favorablemente, permitiendo inferir que est1n siendo incluidas dentro del proceso de formaci6n de distintas Instituciones de Educaci6n Superior as3 como en diversos programas de pregrado.

Aunado a esta valoraci6n est1 el hecho de que la mayor parte de los empleadores entrevistados calificaron el desempe1o de los profesionales en psicolog3a como excelente, en t3rminos del cumplimiento de sus labores, siendo esta la tendencia en este tipo de ejercicio investigativo, como fue el caso de los trabajos llevados a cabo por Universidad Estatal de Sonora (2013); Duque y Londo1o (2010); Mu1oz, Rodr3guez, Hincapi3e, Agudelo y Ram3rez (2012) en el cual los egresados est1n desempe1ando actividades conforme a su preparaci6n profesional y su actitud hacia el trabajo es calificada como muy buena.

Sin embargo, la investigaci6n de Ortiz (2011) revela que todo profesional independientemente de su profesi6n, debe pasar por un periodo de transici6n el cual se presenta al inicio de su vida laboral; dicho periodo, representar1 en este individuo un aprendizaje significativo debido a que a trav3s de este podr1 adquirir diferentes competencias laborales y humanas que le permitir1n evolucionar en su comportamiento y adquirir pericia laboral, logrando as3 saber, comprender y discernir, la importancia de diversos aspectos como son, el trabajo en equipo, la puntualidad, la calidad de su trabajo, entre otras competencias que le permitir1n ejercer su labor profesional de manera eficiente; por tanto, se considera que no se puede evaluar, medir ni valorar las competencias laborales de un profesional antes de haber pasado por este periodo.

Desde otro enfoque, se da a conocer que bajo la expresi6n de Hern1ndez (2012) la gran parte de los psic6logos no desarrollan la competencia iniciativa con un alto nivel de eficiencia, puesto que la caracter3stica de su formaci6n acad3mica est1 dirigida al servicio social y no espec3ficamente al establecimiento de estrategias por medio de una iniciativa a pesar de ser este factor fundamental para la soluci6n de posibles problemas o circunstancias laboral que se presente de forma inesperada; se denota que profesiones como el derecho y la ingenier3a ejercen de manera constante, activa y eficaz esta competencia en raz6n a que su profesi6n se lo exige, por los permanentes cambios que enfrentan.

Por otro lado, es importante resaltar que con base en los postulados de la teor3a de socializaci6n expuestos por Rojas (2014) "una buena parte de la productividad del individuo depende de c6mo este se relaciona y se integra con sus superiores y compa1eros, adapt1ndose al medio laboral, sus normas y costumbres" (p. 344). En raz6n a lo precedente, se valida el 3nfasis se1alado por los empleadores en el 1rea de competencias personales como altamente significativo, pues contribuye a la selecci6n y mantenimiento en el mundo laboral de los egresados del programa de psicolog3a y con ello dan respuesta a las necesidades reales del medio. Con respecto a las falencias de este proceso de investigaci6n, se considera que estas se relacionan con la poblaci6n y la muestra del actual estudio ya que es pertinente investigar a una cantidad superior de empleadores en raz6n de que se origine una conceptualizaci6n mayor y m1s compleja de las competencias laborales en los psic6logos egresados de la Universidad de la Costa, logrando as3 acercarse m1s a la realidad presente de la problem1tica planteada. Adicionalmente, es recomendable que para pr6ximas investigaciones se diversifique el instrumento para la recolecci6n de datos, de manera que se pueda obtener

información sobre competencias que permitan relaciones entre los saberes específicos y generales aprendidos en las aulas y las competencias en contexto, esto no solo a niveles investigativos teóricos, sino también a elementos prácticos que retroalimenten la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante también el diseño de un instrumento que sea validado a través de métodos estadísticos, aumentando así la confiabilidad de los datos.

Finalmente, se manifiesta que la premisa que sugiere que las competencias que logra desarrollar el individuo impactan de manera positiva

su desempeño laboral está en concordancia con el argumento de Tejada (2013), quien expresó la trascendencia de la adquisición de competencias a través de la formación profesional de cara a promover cambios en la totalidad de contextos en los que el ser humano está inmerso, en este caso particular, en el campo laboral. Esta reflexión hace posible concluir que el perfil profesional que ofrece el Programa de Psicología de la Universidad de la Costa, CUC orientado hacia las competencias del saber hacer en contexto y el saber convivir resulta de utilidad para lograr niveles altos de desempeño laboral en sus egresados.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA. (2012). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Recuperado de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCMQFjABahUKEwiBgbLhhrHHAhUGlR4KHTqSCAo&url=http%3A%2F%2Fwww.aneca.es%2Fcontent%2Fdownload%2F12155%2F136031%2Ffile%2Fverifica_guia_v04_120116.pdf&ei=wmHSVYGYCIaqrqk0LA
- Anónimo. (2000). *Proyecto 6x4 UEALC Resumen ejecutivo 2004-2007*. Recuperado de <http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/03.pdf>
- Avila, L. (2012). *El desempeño laboral de los egresados de la Licenciatura en Administración de la UAQ, en la opinión de los empleadores*. Recuperado de <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/712/1/RI000304.pdf>
- Ballesteros, B., González, D., & Peña, T. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia*. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias_profesionales_psicologia.pdf
- Barraycoa, J., & Lasaga, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, (111), 1-5.
- Becerra, M., & Campos, F. (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116913/Memoria%20MBecerra%20FCampos.pdf?sequence=1>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final -Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Recuperado de https://www.google.com.c//wo/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwivpcLQirHHAhUGkx4KHYYTHAZU&url=http%3A%2F%2Ftuning.unideusto.org%2Ftuningal%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddown%26bid%3D54&ei=CVXSVe_8H4ameoSPh
- Bogoya, D. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Burgos, N., & Maldonado, W. (2015). *Apreciación del empleador sobre el impacto laboral obtenido por egresados del programa de psicología de la Universidad de la Costa - CU (Tesis pregrado)*. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

- Ceja, S., Livio de la Torre, T., & E. (2012). Conductismo y Constructivismo. Comparativo entre la modalidad presencial y online (e-learning) para desarrollar competencias. *International Review of Business Research Papers*, 8(3), 81-94. Recuperado de <http://www.bizresearchpapers.com/6.%20Vera-De%20la%20torre-Ceja%20FV.pdf>
- Charria, V., Sarsosa, K., & Arenas, F. (2011). Construcción y validación de contenido de un diccionario de las competencias genéricas del psicólogo: académicas, profesionales y laborales. *Interdisciplinaria*, 28(2), 299-322.
- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C., & Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28), 133-165.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2014). *Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud*. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf
- Consejería de Salud. (2006). *Modelo de Gestión por Competencias del sistema sanitario público de Andalucía*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/salud/export/sites/csalud/galerias/documentos/p_5_p_2_organizacion_de_la_investigacion/modelo_gestion/modelo_de_gestion.pdf
- Corporación Universidad de la Costa. (2011). *Modelo de formación por competencias: para el fortalecimiento de la calidad de vida y la proyección social del estudiante*. Recuperado de <http://www.cuc.edu.co/images/stories/archivos/pdf/2015/normatividad/modelos/6.%20ACUERDO%20CD%20210%20MODELO%20DE%20FORMACION%20POR%20COMPETENCIAS.pdf>
- Damián, J., Montes, E., & Arellano, L. (2010). Los estudios de opinión de empleadores. Estrategias para elevar la calidad de la educación superior no universitaria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 179-203.
- Díaz, R., & Arancibia, V. (2002). El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas. *PSYKHE*, 11(2), 207-214.
- Dirección de Educación y Cultura. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf

- Drolas, A. (2010). Del saber colectivo a las cualidades individuales. El debate de las competencias laborales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 17(54), 35-51.
- Duque, L., & Londoño-Franco, M. (2010). *Evaluación de la pertinencia de la formación por competencias de los egresados y egresadas del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira y su articulación con el medio laboral y social*. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1441/1/37112L847.pdf>
- Fernández, P. (1994). Implementación. *Gestión de personas por competencias. Portafolio N° 2*. Recuperado de http://fevasideia.org/wp-content/ideia/ideia_portfolio-2.pdf
- Ferreira, K., & Gomes, P. (2013). Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación. *Paradigma*, 34 (1), 83-96.
- Gallart, M. A., & Jacinto, C. (1997). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación trabajo, en Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- García, M., Zárate, R., Matus, R., Balseiro, C., & Balan, C. (2013). Opinión de los empleadores respecto al desempeño de los egresados del Plan Unico de Especialización en Enfermería de la ENEO. *Enfermería Universitaria*, 10(1), 14-20.
- García, J. (2011). Modelo Educativo basado en Competencias: Importancia y Necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- Gómez, J., Galiana, D., & Pascual, M. (S.F). *¿Qué buscan las empresas en los universitarios? Cómo superar sus requisitos*. Recuperado de <http://observatorio.umh.es/files/2011/06/2003-que-buscan-las-empresas.pdf>
- Gómez, M. (2011). *El modelo educativo basado en competencias en el bachillerato mexicano y el desarrollo de habilidades de información*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/15777/>
- Hernández, P. (2012). *Cualidades presentes en las competencias laborales y humanas de los profesionales en Psicología* (Tesis de pregrado). Universidad de los Llanos, Colombia.
- Jiménez, D. (2007). *Manual de Recursos Humanos*. Madrid: ESIC Editorial.
- Lladó, D., Sánchez, L., & Navarro, M. (2013). *Competencias profesionales y empleabilidad en el contexto de la flexibilidad laboral*. Indiana: Palibrio.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 367-380.

- Marchant, L. (2005). *Actualizaciones para el Desarrollo Organizacional, Primer Seminario Edición electrónica*. Recuperado de www.eumed.net/libros/2005/lmr/
- Martínez, S., Cortez, M., & Cruz, D. (2004). Impacto de los egresados de posgrado de la Universidad de Colima en su entorno. Dirección General de Posgrado. Universidad de Colima.
- Mateo, C., & Albert, M. C. (2010). *Competencias y habilidades del alumnado egresado de la universidad de Alicante*. Recuperado de <http://utc.ua.es/es/documentos/inicio/informe-empleadores.pdf>
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Recuperado de http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Articulación de la educación con el mundo productivo*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-106706.html>
- Mungaray, A. (2000). Educación superior y mercado de trabajo en México. Observaciones desde la economía y la educación. En R. Casas & G. Valenti (Coords.), *Dos ejes en la vinculación de las universidades a la producción* (pp. 69-80). México: UNAM-UAM Plaza y Valdés.
- Muñoz, M., Rodríguez, P., Hincapié, J., Agudelo, A., & Ramírez, R. (2012). Percepción de empleadores sobre las competencias de graduados del Programa de Enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina de Pereira (Colombia). *Revista Cultura del Cuidado*, 9(2), 22-38.
- OCDE. (2015). *Informes de la OCDE sobre la educación y formación profesional Competencias más allá de la escuela*. Recuperado de https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Skills_Beyond_School_Summary_and_Policy_Recommendations_Spanish.pdf
- Ojeda, A., & Hernández, J. (2012). Las competencias laborales: una construcción recíproca entre lo individual y lo grupal. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(1), 171-187.
- Organización Internacional de Trabajo. (2010). *Género, formación y trabajo*. Montevideo: CINTEFOR.
- Ortiz, M. (2011). *Características para evaluar el desempeño laboral de los profesionales en Colombia* (Tesis de Pregrado). Universidad de Quindío, Colombia.
- Pastor, M. S., Simon, L., García, J., & Tovar, E. (2004). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior*. Recuperado de <http://www.fue.es/50545212/52932375669.pdf>

- Pavié, A. (2011). Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*.
- Posada, R. (S.F). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-33.
- Quintero, L. (2014). Evaluación de impacto del egresado FESC en el medio laboral. *Revista Mundo FESC*, 2(8), 18-25.
- Rojas, D. (2014). Impacto en la situación laboral de egresados de la educación presencial y virtual: un estudio comparativo. *Revista Educación y Educadores*, 17(2), 339-354.
- Ruiz de Vargas, M., Jaraba, B., & Romero, L. (2005). Competencias Laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, (16), 64-91.
- Saracho, J. (2005). *Un modelo general de gestión por competencias*. Santiago: RIL Editores.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., & Cela, J. (2011). Competencia de Trabajo en Equipo: definición y categorización. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3), 329-344.
- Torres, G. (2011). *Más allá de la evaluación de competencias: Lineamientos para la formación de psicólogos en Colombia*. Recuperado de http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/1664/Germ_n_Andr_s_Torres_Escobar.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNESCO. (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Francia: UNESCO Publishing.
- Universidad de Salamanca. (S.F). *Como ser competente. Competencias profesionales demandadas en el mercado laboral*. Recuperado de <http://empleo.usal.es/docs/comprof.pdf>
- Universidad Estatal de Sonora. (2013). *Estudio de satisfacción de empleadores de los egresados 2013-2014*. Recuperado de www.ues.mx/Docs/conocenos/estadistica/estudios/Estudio%20de%20Satisfacci%C3%B3n%20de%20Empleadores%20de%20los%20Egresados%20de%20la%20UES%202013VF.pdf
- Urbina, O. (2010). Metodología para la evaluación de las competencias laborales en salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(2), 165-174.

Valero, F. (S.F). *Estudio demandas del mercado laboral a los titulados universitarios*. Recuperado de <http://cpep.ugr.es/pages/documentos/estudiodemandasdelasempresalostitulados2012/>

Verdejo, P. (2010). *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina*. Recuperado de <http://ciencias.ucr.ac.cr/sites/default/files/Verdejo-Educaci%C3%B3n%20y%20evaluaci%C3%B3n%20por%20competencias.pdf>

*Impact of information and communication technologies in the training of students of the University of Guajira**

Pp. 236-253

Zenith Palencia del Valle
Jaidith Eneth Vidal

Zenith Palencia del Valle**
Jaidith Eneth Vidal ***

enero - junio / 16

tesis Psicológica Vol. 11 - Nº 1

ISSN 1909-8391

236

* Artículo de investigación derivado de la tesis: Tecnología de información y comunicación en el proceso de formación profesional de los estudiantes de la Universidad de La Guajira Sede Maicao - Colombia. Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Magíster Scientiarum en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo.

** Trabajadora Social, Especialista en Ética Pedagogía, Magíster Scientiarum en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo. Docente Tiempo Completo de la Universidad de la Guajira. Correspondencia zpalencia@uniguajira.edu.co

*** Trabajadora Social, Especialista en Gerencia Social, Magíster en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales. Docente Tiempo Completo de la Universidad de la Guajira. Correspondencia jvidal@uniguajira.edu.co

*Incidencia de las tecnologías de información y comunicación en la formación de los estudiantes de la Universidad de la Guajira**

Como citar este artículo: Palencia, Z., & Vidal, J.E. (2016). Incidencia de las tecnologías de información y comunicación en la formación de los estudiantes de la Universidad de la Guajira. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 236-253.

Recibido: diciembre 16 de 2015
Revisado: diciembre 16 de 2015
Aprobado: febrero 11 de 2016

ABSTRACT

This research analyze the information and communication technologies in the process of vocational training for the students of the University of La Guajira (Maicao). This research was theoretically based by authors such as Sunkel, Trucco, Moller (2011), UNESCO (1998), Salinas and Benito (2008), Garcia, Valcarcel (2011), Barbera, Mauri and Onrubia (2008) among others. The research is descriptive, with a non-experimental design, transactional in field. The population studied consisted of a total of 417 subjects, 161 professors and 256 students from undergraduate programs. For the collection of the information, was used a questionnaire type survey with 26 items in scales of always, usually, sometimes, almost never and ever. The validity was by experts in the area of the line of research, while the confiability was carried out through the application of the Cronbach's Alpha (α : .90). For the analysis of the information was used the descriptive statistics, specifically a frequency and percentage distribution of the variables, dimensions and indicators. As a result, could answer the questions problems that initiated this investigation process, giving as conclusion obtaining reliable information to enable the University of the Guajira take decisions routed to be strengthened institutionally as educational institution, taking into account the information and communication technologies.

Keywords: information and communication technologies, vocational training, teaching and learning, higher education.

RESUMEN

La presente investigación analiza la incidencia de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de formación profesional de los estudiantes de la Universidad de la Guajira (sede Maicao). El estudio se fundamentó teóricamente por autores como Sunkel, Trucco, Moller (2011), UNESCO (1998), Salinas y De Benito (2008), García, Valcárcel (2011), Barbera, Mauri y Onrubia (2008), entre otros. La investigación es de tipo descriptivo, bajo un diseño no experimental, transeccional, de campo. La población objeto de estudio estuvo conformada por un total de 417 sujetos, 161 docentes y 256 estudiantes de los programas de pregrado de décimo y noveno semestre. Para la recolección de la información se utilizó el cuestionario tipo encuesta mediante (26) ítems con escalas de respuestas, siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. La validez de éste estuvo a cargo de expertos del área de la línea de investigación, mientras que la confiabilidad fue llevada a cabo mediante la aplicación del Coeficiente Alpha de Cronbach (α : .90). Para el análisis de la información se utilizó la estadística descriptiva, específicamente una distribución de frecuencia y porcentual de las variables, dimensiones e indicadores. Como resultado se pudo dar respuesta a las preguntas problemas que dieron inicio a este proceso investigativo, dando como conclusión la obtención de información confiable que permita a la universidad de la Guajira tomar las decisiones direccionadas a fortalecerse institucionalmente como entidad educativa, teniendo en cuenta las tecnologías de información y comunicación.

Palabras clave: tecnologías de la información y comunicación, formación profesional, enseñanza - aprendizaje, educación superior.

Introducción

En la actualidad existe un reconocimiento mundial del papel estratégico que la educación desempeña en los procesos nacionales de desarrollo integral. En este sentido, Sunkel, Trucco y Moller (2011) resaltan el reto de la Educación Superior

Frente a la capacidad de entender que la educación se reconoce como el campo privilegiado de acción para abordar los desafíos que ha traído esta revolución científica-tecnológica, ponerse al día con la transformación productiva que dicha revolución implica, permite resolver problemas sociales y consolidar los regímenes democráticos de los países (p. 6).

En este sentido, Salinas y De Benito (2008) consideran que la implementación de entornos virtuales de formación supone desarrollar estrategias innovadoras, y estas hacen referencia, a las decisiones ligadas al diseño de la enseñanza que vienen delimitadas por aspectos relacionados con el tipo de institución, el diseño de la enseñanza en sí, los aspectos relacionados con el alumno, usuario del sistema y el aprendizaje.

Por su parte, García (2011) destaca que en los últimos años se están generando cambios trascendentales en las universidades, asociados con la incidencia progresiva que tienen las TIC y sus oportunidades para el desarrollo de competencias digitales como insumo estratégico para el desarrollo de las competencias profesionales tanto en los estudiantes como en el perfil de competencias docentes.

Este marco estratégico de desarrollo de las TIC a su vez ha generado efectos positivos en la percepción del bienestar docente, con su aporte a la optimización de las estrategias pedagógicas y el clima escolar tal como resalta Cortés (2015) en su estudio sobre lineamientos del bienestar y la calidad de vida docente.

Cabe mencionar que según información difundida por el Foro Económico Mundial en América Latina 2011, uno de los países en América Latina que se encuentra con un mejor desarrollo de las tecnologías de información y comunicación es Chile, el cual ha integrado las TIC al sistema educacional, este país ha alcanzado un 25% con acceso a Internet, mientras el resto tienen una regularidad entre un 5% y 15%. Así mismo, países como Argentina, Uruguay, Perú, Venezuela y Colombia, han creado diversos proyectos para no quedar rezagados en esta revolución tecnológica. Particularmente, Colombia entra a formar parte de la Red CLARA (Cooperación Latino Americana de Redes Avanzada). Red a la cual se encuentran conectadas redes académicas de países latinoamericanos con el mundo. En medio de este contexto, Colombia crea en el 2005, RENATA (Red Académica Nacional de Alta Velocidad) una red por medio de la cual las instituciones de educación superior y los centros de investigación colombianos se conectan entre sí y comparten servicios y herramientas en la red para generar procesos de investigación y educación.

La relevancia del presente trabajo se argumenta en planteamientos de autores tal como Tejada (2006) quien resalta el papel estratégico que tiene la Educación Superior frente a los procesos de desarrollo científico, tecnológico, cultural, social y económico en el abordaje de los problemas contemporáneos. Teniendo en cuenta diversos estudios, se considera que la sociedad del conocimiento cuenta con un eje clave de su desarrollo en el acceso a las TIC como escenario de generación e innovación de nuevos contextos educativos, para la promoción y el fortalecimiento del aprendizaje significativo.

En el contexto de los lineamientos formulados desde el Parlamento Europeo, las Competencias Digitales han sido identificadas como un eje fundamental para el aprendizaje significativo, el

desarrollo de las competencias genéricas y específicas, así como la interacción efectiva con diferentes redes de conocimiento especializado (Unión Europea. 2006).

Adicionalmente, los aportes de Morrisey (1996), permiten comprender que la formación profesional tiene como propósito complementar el ejercicio de la planificación estratégica, propiciando una mirada hacia el futuro como percepción dinámica de la realidad y como proceso de pre-configuración de alternativas viables. En tal sentido y bajo el marco del uso de las TIC en la Educación Superior, Medina (2003) argumenta que el proceso de formación profesional es una forma particular de pensar, cuyas características incluyen el uso de la intuición, la creatividad, la imaginación para crear una nueva perspectiva de organización o empresa.

A partir de los planteamientos anteriores surge el problema que orienta el presente estudio ¿Cómo inciden las tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación superior de los estudiantes de la Universidad de La Guajira, sede Maicao?

Método

El abordaje metodológico ha sido asumido desde una perspectiva no experimental, transeccional de corte descriptivo. Al respecto, Palella y Martins (2010), indican que los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o generalmente más variables y proporcionar su descripción, su finalidad es describir variables y analizar su incidencia e interacción en un momento dado, sin manipularlas.

Participantes

Para efecto de esta investigación, se utilizó el muestreo probabilístico aleatorio estratificado, con una muestra mixta de 115 docentes y 156 estudiantes de la Universidad de La Guajira (sede Maicao). El cálculo fue estimado con un 95% de confianza y la selección fue sistemática debido a que se conocía la probabilidad que tenía cada elemento de integrar la muestra y de tipo estratificado porque se dividió en clases o estratos los componentes de la población (Palella & Martins, 2010). A continuación, la tabla 1 describe el diseño muestral.

Tabla 1. Diseño muestral aleatorio estratificado

Estrato	Población	Muestra	% porcentaje por estrato
Docentes	161	115	71%
Estudiantes	256	156	61%
Total	417	271	65%

Fuente: Palencia (2014)

Instrumento

Se diseñó y validó una Escala de Caracterización de la Incidencia de las TIC en la Formación Superior. Esta escala está conformada por 26 ítems con cinco grados de respuesta (Siempre - Casi siempre - Algunas veces - Casi nunca - Nunca). Esta escala fue valorada por jueces y posteriormente fue evaluada con una muestra piloto de 40 participantes obteniendo un Coeficiente Alpha de Cronbach (α : .90 para los docentes y α : .81 para los estudiantes).

Procedimiento

La fase inicial del proceso correspondió al diseño y validación piloto de la Escala de Caracterización de la Incidencia de las TIC en

la Formación Superior. Posteriormente, se estimó el diseño muestral (271 participantes, 115 docentes y 156 estudiantes), a los cuales se les solicitó el consentimiento informado previo a la aplicación del instrumento con cada una de las dos muestras de estudio. Finalmente, se adelantó la fase correspondiente al procesamiento y análisis de datos con el uso del programa SPSS.

Análisis de datos

El análisis y procesamiento estadístico se adelantó con el uso del software SPSS, en este sentido, inicialmente se codificó la base de datos para cada uno de los ítems. Los análisis correspondientes al presente estudio responden a la naturaleza descriptiva y, por lo tanto, se agruparon por dimensiones tanto en el caso del análisis de la muestra de los estudiantes como en el caso de los docentes.

Resultados

Es importante destacar que los resultados presentados se centran en dar respuesta al proceso

investigativo en concordancia con los objetivos específicos planteados teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores de la variable objeto de estudio, es decir, las Tecnologías de Información Comunicación, la cual se midió a través del cuestionario como instrumento, de recolección de información, aplicado a docentes y estudiantes, con (26) ítems, condensados en tres (3) dimensiones y trece (13) indicadores. Los instrumentos fueron medidos a través de los indicadores, se expresarán en porcentajes a fin de obtener el mejor provecho de la información recabada y aportar a la discusión de los resultados obtenidos. A continuación, se presentan las tablas de tabulación por cada uno de los indicadores incorporados en los instrumentos aplicados en las muestras estratificadas dentro de la población objeto de estudio. Se inicia con el instrumento aplicado a los 156 estudiantes de 8° y 9° semestres de los programas de Administración de Empresa, Trabajo Social, Salud Ocupacional y Etno-educación, tomados como muestra, seguidamente se continúa con el instrumento aplicado a los 115 docentes de los diferentes programas de pregrado de la universidad.

Tabla 2. Herramientas para el aprendizaje o trabajo colaborativo en los estudiantes

Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Herramientas para el aprendizaje o trabajo colaborativo		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
ÍTEMS											
1	Las Herramientas TIC para el aprendizaje o trabajo colaborativo facilitan el desarrollo de las actividades académicas en el proceso de formación profesional.	130	83%	24	16%	2	1%				
2	La institución cuenta con los espacios adecuados para desarrollar actividades académicas apoyadas en la herramienta de trabajo colaborativo. Ejemplo: (Asignación de tareas, trabajo en grupo etc.)	22	14%	31	20%	103	66%				

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 3. Herramientas para la gestión de la información en los estudiantes

Indicador	Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas								
	Herramientas para el aprendizaje o trabajo colaborativo	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
ÍTEMS											
3	Las Herramientas TIC para el aprendizaje o trabajo colaborativo facilitan el desarrollo de las actividades académicas en el proceso de formación profesional.	12	8%	21	13%	123	79%				
4	La institución cuenta con los espacios adecuados para desarrollar actividades académicas apoyadas en la herramienta de trabajo colaborativo. Ejemplo: (Asignación de tareas, trabajo en grupo etc.)	8	5%	16	10%	132	85%				

Fuente: Palencia (2014)

Análisis de la incidencia del uso de las TIC en los Estudiantes

Las respuestas obtenidas muestran que el ítem número 1, obtuvo como alternativa de respuesta el 83% con la opción siempre; el 16% en la de casi siempre y un 1% en la de algunas veces; en el ítem número 2, el 66% tomó la opción algunas veces, el 20% que casi siempre y un 14% restante optó por siempre.

El ítem 3, presentó un 79% en la opción de algunas veces, un 13% en casi siempre y un 8% en la de siempre; para el ítem 4, un 85% tomó la opción algunas veces, un 10% casi siempre y un 5% siempre.

En la tabla 4, se observa que el ítem 5 obtuvo el 52% en la alternativa de respuesta algunas veces, un 29% en casi nunca, un 17% en casi siempre y un 2% en la alternativa siempre; en el ítem 6 las alternativas de respuestas fueron, un 72% algunas veces, un 11% casi siempre, un 10% siempre y un 7% casi nunca.

En la tabla 5, se observa que mediante los datos obtenidos se obtuvo en el ítem 7, un 57% como alternativas de respuestas casi siempre, un 24% de algunas veces, un 15% en casi nunca y un 4% de siempre; en el ítem 8 las respuestas fueron, un 85% de algunas veces, un 12% en casi siempre y un 3% en siempre.

Tabla 4. Herramientas para la gestión y administración académica en los estudiantes

Indicador	Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas								
	Herramientas para el aprendizaje o trabajo colaborativo	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
ÍTEMS											
1	Las TIC facilitan el desarrollo de las actividades académicas en el proceso de formación profesional.	3	2%	26	17%	61	52%	46	25%		
4	Utiliza la institución el apoyo de las TIC para el seguimiento a los procesos académicos.	17	10%	16	11%	119	72%	12	7%		

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 5. Herramientas integradas para la creación y distribución de cursos a través de (www)

Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Herramientas Integradas para la creación y distribución de cursos a través de la WWW		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
ÍTEMS											
7	Los TIC como herramienta tecnológica reúnen todos los elementos que permiten la comunicación entre docentes y estudiantes	6	4%	90	57%	7	24%	33	15%		
8	La institución facilita las herramientas TIC para el fortalecimiento de sus actividades académicas, así como del diseño distribución gestión e interacción de cursos accesibles a través de las páginas web.	4	3%	19	12%	133	85%				

Fuente: Palencia (2014)

Se observa mediante los datos obtenidos en la tabla 6 que en el ítem 9, el 75% dio como alternativa de respuesta algunas veces, el 17% respondió casi siempre y 8% restante que siempre; en el ítem 10 el 65% dio como respuesta casi nunca, el 24% que algunas veces, el 6% que casi siempre y el restante 5% respondió que siempre.

En la tabla 7, se observa que en el ítem 11 el 78% presentó como alternativa de respuesta casi siempre, el 20% respondió que siempre y el 2% que algunas veces; en el ítem 12, el 62% dio como respuesta casi siempre, el 25% respondió que siempre, el 12% algunas veces y el 1% respondió casi nunca.

En la tabla 8, se observa que en el ítem 13, el 90% dio como alternativa de respuesta casi siempre y el 10% restante respondió que siempre; y en el ítem 14, el 85% respondió que casi siempre y el restante 15% que siempre.

Mediante los datos obtenidos en la tabla 9 en el ítem 15, se obtuvo como alternativa respuesta que el 66% dio como opción casi siempre y el 34% que siempre; frente al ítem 16 el 75% respondió que casi nunca, el 20% algunas veces y el restante 5% respondió que casi siempre.

Tabla 6. Percepción del formalismo en los estudiantes

Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Formalismo		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
ÍTEMS											
9	Existe organización en la institución frente a las acciones formales que influyen en la capacidad de planificar las labores académicas teniendo en cuenta la incorporación de las TIC en el proceso de formación profesional	6	4%	90	57%	7	24%	33	15%		
10	Observa en la institución formalidad para planificar las acciones académicas en donde se evidencie la articulación docente - estudiante y contenidos programáticos con la incorporación de las TIC.	4	3%	19	12%	133	85%				

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 7. Percepción de la interactividad en los estudiantes

Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
ÍTEMS											
11	Las TIC como estrategias pedagógicas fortalece la interactividad en el proceso de formación profesional.	32	20%	121	78%	3	2%				
12	Considera que la interactividad permite tanto al alumno como al docente estar en constante intercambio de información eliminando la comunicación lineal derivada del empleo de medios didácticos tradicionales.	39	25%	97	62%	18	12%	2	1%		

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 8. Percepción de la interactividad en los estudiantes

Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Dinamismo		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
ÍTEMS											
13	Considera que las TIC crean nuevos escenarios educativos cada vez más dinámicos que influyen positivamente en el proceso educativo.	15	10%	141	80%						
14	Las TIC transmiten informaciones dinámicas que se transforman, o son susceptibles de transformarse, respondiendo a la capacidad de transformar las prácticas de educación habitual.	24	15%	132	85%						

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 9. Percepción de la multimedia en los estudiantes

Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Indicador		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
ÍTEMS											
15	Considera que la integración de diferentes medios audiovisuales (combinaciones de texto, arte gráfico, sonido, animación y vídeo) fortalecen el proceso educativo en general.	53	34%	103	86%						
16	Se tiene en cuenta en el proceso educativo de la institución la multimedia como característica TIC que permite la comunicación interconectada y controlada favoreciendo el aprendizaje auto-guiado.			8	5%	31	20%	117	75%		

Fuente: Palencia (2014)

Mediante los datos obtenidos en la tabla 10 se tiene que en el ítem 19, el 59% dio como alternativa de respuesta, casi nunca, el 33% algunas veces y el 8% respondió que casi siempre; en el ítem 20 el 81% respondió que algunas veces, el 11% que casi siempre, el 6% casi nunca y el 2% restante respondió siempre.

Mediante los datos obtenidos en la tabla 11 se tiene que en el ítem 21, el 54% dio como alternativa de respuesta, casi siempre, el 33% algunas veces, el 12% respondió siempre y el restante 3% respondió casi nunca; en el ítem

22, el 60% respondió que casi nunca, el 27% que algunas veces, el 11% que casi siempre y el 2% restante respondió que siempre.

En la tabla 12, se observa que el ítem 25 el 62% dio como alternativa de respuesta algunas veces, en el 27%, en la opción casi siempre, un 6% con la opción siempre y el 5% restante en la opción casi nunca; en el ítem 26 las opciones de respuestas fueron el 85% en casi siempre, un 10% en la opción siempre, un 3% con la opción algunas veces y un 2% restante en la opción casi nunca.

Tabla 10. Percepción de la competencia informática en los estudiantes

Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Competencia Informática		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
ÍTEMS											
19	Tiene en cuenta la institución educativa los conocimientos que posee el docente en el manejo e implementación de las TIC ante de ser contratado			11	3%	51	33%	92	59%		
20	Cuenta con los conocimientos, habilidades, que le permita saber cómo funcionan y cómo se pueden utilizar las TIC en el contexto educativo	3	2%	17	11%	127	31%	9	6%		

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 11. Percepción de la competencia digital en los estudiantes

Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Competencia digital		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
ÍTEMS											
21	Tiene la habilidad para el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.	19	12%	81	54%	52	35%	4	:%		
22	Corresponden los materiales del aprendizaje facilitados por la institución con los resultados esperados frente al desarrollo de las actividades educativas en función de adquirir las competencias en TIC.	4	2%	17	11%	42	27%	91	60%		

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 12. Competencias de uso de las TIC en los estudiantes

Encuesta estudiantes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
Competencias de uso de las TIC											
ÍTEMS											
13	Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una herramienta tecnológica que le permite disponer de recursos educativos de calidad.	10	6%	42	27%	97	62%	7	5%		
14	Considera que en los contextos educativos tanto en el ámbito formal como en los procesos de formación de carácter no formal las TIC pueden ayudar a los estudiantes a adquirir una serie de capacidades y competencias para lograr la productividad, entrenamiento, práctica, uso de redes y capacidad de gestión de la información.	15	10%	132	85%	5	3%	4	2%		

Fuente: Palencia (2014)

Análisis de la incidencia del uso de las TIC en los Docentes

Las respuestas obtenidas en la tabla 13, muestran que el ítem número 1, obtuvo como alternativa de respuesta el 88% con la opción siempre; el 12% casi siempre; en el ítem 2, el 77% tomó por la opción algunas veces y un 33% en la opción casi siempre.

En la tabla 14, las respuestas obtenidas muestran que en el ítem número 7 como alternativa de respuesta se obtuvo un 72% en la opción casi

siempre, el 18% algunas veces, el 9% en la opción casi nunca y un 1% en la opción siempre; en el ítem 8, el 84 % tomó la opción algunas veces y un 16% optó por la opción casi siempre.

En la tabla 14, las respuestas obtenidas muestran que en el ítem número 7 como alternativa de respuesta se obtuvo un 72% en la opción casi siempre, el 18% algunas veces, el 9% en la opción casi nunca y un 1% en la opción siempre; en el ítem 8, el 84 % tomó la opción algunas veces y un 16% optó por la opción casi siempre.

Tabla 13. Herramientas para el aprendizaje colaborativo en los docentes

Encuesta docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
Herramientas para el aprendizaje o trabajo colaborativo											
ÍTEMS											
1	Las Herramientas TIC para el aprendizaje o trabajo colaborativo facilitan el desarrollo de las actividades académicas en el proceso de formación profesional.	101	88%	14	12%						
2	La institución cuenta con los espacios adecuados para desarrollar actividades académicas apoyadas en la herramienta de trabajo colaborativo. Ejemplo: (Asignación de tareas, trabajo en grupo etc.)			38	33%	77	67%				

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 14. Herramientas para el aprendizaje colaborativo en los docentes

Encuesta docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Herramientas para el aprendizaje o trabajo colaborativo		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
ÍTEMS											
7	Las TIC como herramienta tecnológica reúnen todos los elementos que permiten la comunicación entre docentes y estudiantes en un contexto que posibilita las actividades didácticas.	1	1%	83	72%	21	18%	10	9%		
8	Facilita la institución las herramientas TIC que permita el fortalecimiento a sus actividades académicas como del diseño, distribución, gestión e interacción de cursos accesibles a través de las páginas web.			38	33%	77	67%				

Fuente: Palencia (2014)

En la tabla 15, las respuestas obtenidas muestran que en el ítem número 9 como alternativa de respuesta se obtuvo un 88% en la opción casi siempre, el 12% respondió la opción siempre; en el ítem 10 las opciones de respuesta el 75 % tomó la opción casi siempre, un 10% optó por casi nunca, el 8% que alguna veces y el restante 7% con la opción de siempre.

En la tabla 16, las alternativas de respuesta fueron, para el ítem número 11 un 82% en la opción casi siempre, un 16% en la opción siempre y un 2% en la opción algunas veces; en el ítem

12, las opciones de respuesta fueron un 50% en la opción casi siempre, un 28% en la opción algunas veces y un 22% en la opción siempre.

En la tabla 17, las alternativas de respuesta resaltan que para el ítem número 13 la opción de respuesta fue de un 81% en casi siempre, un 16% en la opción siempre y un 3% en la opción algunas veces; en el ítem 14, las opciones de respuesta fueron un 84% en la opción casi siempre, un 14% en la opción siempre y un 2% en la opción algunas veces.

Tabla 15. Percepción del formalismo en los docentes

Encuesta docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Formalismo		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
ÍTEMS											
9	Existe organización en la institución frente a las acciones formales que influyen en la capacidad de planificar las labores académicas teniendo en cuenta la incorporación de las TIC en el proceso de formación profesional.	14	12%	101	88%						
10	Observa en la institución formalidad para planificar las acciones académicas en donde se evidencie la articulación docente - estudiante y contenidos programáticos con la incorporación de las TIC.	6	7%	86	75%	9	8%	12	10%		

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 16. Percepción de la interactividad en los docentes

Encuesta docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
Interactividad											
ÍTEMS											
11	Las TIC como estrategias pedagógicas fortalece la interactividad en el proceso de formación profesional.	19	16%	94	82%	2	2%				
12	Considera que la Interactividad permite tanto al alumno como al docente estar en constantemente intercambiando de información eliminando la comunicación lineal derivada del empleo de medios didácticos tradicionales.	25	22%	58	50%	32	28%				

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 17. Percepción del dinamismo en los docentes

Encuesta docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FRF	FA	FR
Dinamismo											
ÍTEMS											
13	Considera que las TIC crean nuevos escenarios educativos cada vez más dinámicos que influyen positivamente en el proceso educativo.	14	12%	101	88%						
14	Las TIC transmiten informaciones dinámicas que se transforman, o son susceptibles de transformarse, respondiendo a la capacidad de transformar las prácticas de educación habitual.	6	7%	86	75%	9	8%	12	10%		

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 18. Percepción de la multimedia en los docentes

Encuesta docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Multimedia											
ÍTEMS											
15	Considera que la integración de diferentes medios audiovisuales (combinaciones de texto, arte gráfico, sonido, animación y vídeo) fortalecen el proceso educativo en general.	18	16%	80	69%	17	15%				
16	Se tiene en cuenta en el proceso educativo de la institución la multimedia como característica TIC que permite la comunicación interconectada y controlada favoreciendo el aprendizaje auto-guiado.			11	10%	89	77%	15	13%		

Fuente: Palencia (2014)

En la tabla 18, las alternativas de respuesta fueron, para el ítem número 15 fue de un 69% en casi siempre, un 16% en la opción siempre y un 15% en la opción algunas veces; en el ítem 17, las opciones de respuesta fueron un 77% en la opción algunas veces, un 10% en la opción casi siempre y un 13% en la opción casi nunca.

Las alternativas de respuestas en la tabla 19 fueron, para el ítem número 17 la opción de un 43% en casi siempre, un 41% en la opción algunas veces y un 16% siempre; en el ítem 18, las opciones

de respuesta fueron un 54% en la opción algunas veces, un 36% en la opción casi siempre y un 10% en la opción siempre.

En la tabla 20, para el ítem número 19 la opción fue de un 57% en casi nunca, un 33% en la opción algunas veces y un 10% en la opción casi siempre; en el ítem 20, las opciones de respuesta fueron un 55% en la opción casi siempre, un 19% en la opción siempre, un 13% para las opciones algunas veces y casi nunca.

Tabla 19. Percepción de la multimedia en los docentes

Encuesta docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Hipermedia		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
ÍTEMS											
17	Considera que en el proceso de formación profesional es importante la hipermedia como el (conjunto de métodos para escribir, diseñar, o componer contenidos que tengan texto, video, audio, mapas, etc.) como la manera de comunicarse más efectivamente en red.	19	16%	49	43%	47	41%				
18	Facilita la institución las herramientas de hipermedia que permita en el quehacer académico adaptar la información a las necesidades de aprendizaje del alumno contribuyendo al aprendizaje significativo.	12	10%	41	36%	62	54%				

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 20. Competencia informática en los docentes

Encuesta Docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
Competencia informática		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
ÍTEMS											
19	Tiene en cuenta la institución educativa los conocimientos que posee el docente en el manejo e implementación de las TIC antes de ser contratado.	19	16%	49	43%	47	41%				
20	Cuenta con los conocimientos, habilidades, que le permita saber cómo funcionan y cómo se pueden utilizar las TIC en el contexto educativo.	12	10%	41	36%	62	54%				

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 21. Competencia digital en los docentes

Encuesta docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Competencia digital											
ÍTEMS											
21	Tiene la habilidad para el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.	13	11%	71	62%	31	27%				
22	Corresponden los materiales del aprendizaje facilitados por la institución con los resultados esperado frente al desarrollo de las actividades educativas en función de adquirir las competencias en TIC.	13	11%	39	26%	72	63%				

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 22. Competencias informacionales en los docentes

Encuesta docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Competencia digital											
ÍTEMS											
23	Cuándo necesitan información que sea capaz de solucionar problemas que le sirva para tomar decisiones dentro del entorno educativo en función de las TIC. Recibe de la institución la información adecuada.	14	12%	101	88%						
24	Son creativos y eficaces al utilizar las herramientas de forma productiva como fortalecimiento al proceso de enseñanza - aprendizaje.	10	9%	105	91%						

Fuente: Palencia (2014)

Tabla 23. Competencias de uso de las TIC en los docentes

Encuesta docentes		Alternativas de respuestas									
		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Competencias de uso de las TIC											
ÍTEMS											
25	Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una herramienta tecnológica que le permite disponer de recursos educativos de calidad.	24	21%	91	79%						
26	Considera que en los contextos educativos tanto en el ámbito formal como en los procesos de formación de carácter no formal las TIC pueden ayudar a los estudiantes a adquirir una serie de capacidades y competencias para lograr la productividad, entrenamiento, práctica, uso de redes y capacidad de gestión de la información.	20	17%	95	83%						

Fuente: Palencia (2014)

Las alternativas de respuestas en la tabla 21 son, para el ítem número 21 un 62% en casi siempre, un 27% en la opción algunas veces y un 11% en la opción siempre; en el ítem 22, las opciones de respuesta fueron un 63% en la opción algunas veces, un 26% en la opción casi siempre y un 11% en la opción siempre.

En la tabla 22, para el ítem número 23 la opción de respuesta fue de un 88% en la opción casi siempre, un 12% en la opción siempre; en el ítem 24, las opciones de respuesta fueron un 91% en la opción casi siempre, un 9% en la opción siempre.

En la tabla 23, las alternativas de respuesta fueron, para el ítem número 25 la opción de respuesta fue de un 79% en la opción casi siempre, un 21% en la opción siempre; en el ítem 26, las opciones de respuesta fueron un 83% en la opción casi siempre, un 17% en la opción siempre.

Discusión

A continuación se presentan los principales referentes analíticos derivados de los hallazgos desde una perspectiva triangulada entre los reportes de los docentes y estudiantes, articulados con las dimensiones centrales del estudio,

en primera instancia frente a los tipos de herramientas de la tecnología de información y comunicación con sus respectivos indicadores. Esta dimensión se fundamenta con la teoría de Salinas y De Benito (2008) quienes consideran que la puesta en marcha de entornos de enseñanza-aprendizaje basados en las redes requiere el desarrollo y el soporte de herramientas informáticas adecuadas para llevarlo a cabo, algunas de ellas son diseñadas específicamente con un objetivo educativo, trascendiendo desde las competencias digitales hacia las habilidades metalingüísticas aplicadas en la Educación Superior (Montenegro, Miranda & Peña, 2013).

Aquí se evidencia lo señalado por Salinas y De Benito (2008), que la adopción de un determinado entorno o herramienta no debe responder a su grado de sofisticación o disponibilidad sino a los objetivos pedagógicos e institucionales que debe cubrir. En el caso de la universidad de la Guajira no debe bastar solo con reconocer la importancia de las TIC, sino que esté dentro de sus objetivos pedagógicos como fortalecimiento profesional de sus educandos con el apoyo de las tecnologías para el desarrollo de sus competencias sociales (Avendaño, Cortés & Guerrero, 2015).

Tabla 24. Triangulación de la información frente a los tipos de herramientas TIC

Información obtenida por de los docentes	Información obtenida por de los estudiantes	Análisis de la información por parte del investigador
Reconocen la importancia de las Tecnologías de Información y Comunicación dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, considerando que facilitan el desarrollo de las actividades académicas, pero que la institución no facilita las herramientas TIC que permitan el desarrollo del proceso de formación profesional ni brinda la formación adecuada a sus docentes para su desarrollo y que es débil el apoyo que hace la institución de las TIC para el seguimiento de los procesos académicos.	De alguna manera reconocen la importancia de las Tecnologías de Información y Comunicación dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, pero en un alto porcentaje consideran que la institución no cuenta con los espacios adecuados que faciliten la utilización de estas herramientas, ni brinda la capacitación a sus estudiantes permita el apoyo en las TIC para el desarrollo de los procesos educativos, y que es débil el apoyo que hace la institución de las TIC para el seguimiento de los procesos académicos.	Frente a la información analizada en las respuestas obtenidas, se observa en relación con el primer objetivo específico que existe similitud en las respuestas de docentes y estudiantes, lo que denota la debilidad existente en la institución frente a la aplicabilidad y uso de las TIC en el proceso de formación profesional de sus estudiantes.

Fuente: Autores

Tabla 25. Triangulación de la información frente a las características de las TIC

Información obtenida por los docentes	Información obtenida por los estudiantes	Análisis de la información por parte del investigador
<p>Consideran que existe organización institucional frente a la formalidad para planificar las acciones académicas teniendo en cuenta las necesidades y la articulación docentes - estudiantes y contenidos programáticos. Pero que de igual manera, consideran que las TIC como estrategia pedagógica fortalecen el proceso educativo permitiendo la interactividad permanente entre docente y estudiante, y que estas, crean nuevos espacios educativos transformando así las prácticas de educación habitual, permitiendo el aprendizaje auto-guiado abriendo espacios de comunicación en red, y que la institución de alguna manera facilita a que estas contribuyan con el aprendizaje.</p>	<p>Consideran que existe debilidad institucional en la planificación y la formalidad para organizar las acciones académicas teniendo en cuenta la incorporación de las TIC, pero que de igual manera, consideran que las TIC como estrategia pedagógica fortalecen el proceso educativo permitiendo la interactividad permanente entre docente y estudiante, y que estas, crean nuevos espacios educativos convirtiéndolas así en prácticas dinámicas que transforman la educación habitual, permitiendo el aprendizaje auto-guiado abriendo espacios de comunicación en red, aunque la institución no facilita a que estas contribuyan con el aprendizaje.</p>	<p>Frente a la información analizada en las respuestas obtenidas, se observa en relación con el segundo objetivo específico existe contradicción en las respuestas de docentes y estudiantes, en lo que tiene que ver con la planificación de las acciones académicas y en si la institución facilita a que las TIC contribuyan con el aprendizaje, lo que denota la debilidad existente en la institución frente a la aplicabilidad y uso de las TIC en el proceso de formación profesional de sus estudiantes.</p>

Fuente: Autores

Con relación a la dimensión características de las Tecnología de Información y Comunicación (TIC), se fundamenta con el aporte teórico de Barbera et al. (2008), quienes afirman que algunos estudios resaltan el potencial que encierran las TIC para el sector educativo, en forma de características distintivas en relación con otro tipo de tecnologías que se utilice como soporte a la enseñanza y al aprendizaje. Por ejemplo, mencionan el estudio realizado por Coll y Martí (2001) quienes señalan al formalismo, la interactividad, el dinamismo, la multimedia y la hipermedia, como las características de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por último, se tiene la dimensión competencias generadas del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), enmarcada en el tercer objetivo específico la cual se fundamenta con el aporte teórico de García (2011), quien señala que se ha producido un cambio importante en la educación, en los planteamientos de enseñanza pasando de un énfasis en

la enseñanza a centrarnos en el aprendizaje del alumnado. El centro es el alumnado, sus intereses, necesidades, aspiraciones a las que han de tratar de dar respuesta las universidades en sus programas formativos. Capacitándolo para una profesión en la sociedad actual. El profesorado es quien es capaz de hacer que este planteamiento sea realidad, al que se le pide que modifique sus prácticas, planteamientos de trabajo, que desarrolle nuevas estrategias metodológicas adaptadas a las necesidades de un mundo en constante cambio.

De esta manera, las TIC deberán formar parte del aula y de las actividades que en ella se desarrollen. Entre las competencias deseables en docentes y alumnos de hoy se pueden destacar: Competencia informática, Competencia digital, Competencias informacionales y Competencias de uso de las TIC, lo cual se integra funcionalmente con los estudios de portafolios digitales desarrollados por Atrio, Pinto y Cortés (2015).

Tabla 26. Triangulación de la información frente a las competencias generadas por uso de las TIC

Información obtenida por los docentes	Información obtenida por los estudiantes	Análisis de la información por parte del investigador
<p>Afirmaron que en la institución no se revisan sus conocimientos en TIC antes de ser contratado, que se sienten con debilidad frente a los conocimientos que les permita manejar y aprovechar adecuadamente estas tecnologías, que no hay correspondencia frente a los materiales facilitados por la institución con el desarrollo de las actividades académicas en función de adquirir competencias en las tecnologías de información y comunicación, y que frente a la solución de problemas dentro del entorno educativo en función de las TIC consideran que reciben el apoyo de la institución, que son creativos al momento de utilizar las TIC. Considerando que su uso formal pueden ayudar a los estudiantes a adquirir una serie de capacidades y competencias para lograr la productividad, entrenamiento, práctica, uso de redes y capacidad de gestión de la información.</p>	<p>Un alto porcentaje afirman que en la institución no se revisa el conocimiento en TIC que posee el docente antes de ser contratados, que se sienten con debilidad frente a los conocimientos que les permita manejar y aprovechar adecuadamente las TIC, que no se facilitan los materiales que permitan el desarrollo de las actividades académicas en función de adquirir estas competencias, y que frente a la solución de problemas dentro del entorno educativo en función de las TIC recibe el mínimo el apoyo de la institución, lo que ocasiona que exista poca creatividad y eficacia en el uso de las tecnologías para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje y que estas no son utilizadas adecuadamente en busca de una educación de calidad, Consideran que el uso formal las TIC pueden ayudar a los estudiantes a adquirir una serie de capacidades y competencias para lograr la productividad, entrenamiento, práctica, uso de redes y capacidad de gestión de la información.</p>	<p>Frente a la información analizada en las respuestas obtenidas, se observa en relación con el tercer objetivo específico existe relación en lo que tiene que ver con la contratación docente sin revisar sus conocimientos en TIC, y en criterios de respuestas en relación con la no facilitación de los materiales por parte de la institución. No hay correspondencia frente al apoyo institucional para resolver los problemas en el entorno educativo en función de las TIC, ya que el docente considera que si recibe el apoyo y el estudiantes considera que no, y en la creatividad y eficacia en el uso de las tecnologías, en donde el docente se considera creativo en el uso de las TIC en los procesos de enseñanza, lo que no es evidenciado por el estudiante.</p>

Fuente: Autores

Los resultados analizados demuestran que la institución educativa como señala, Salinas y De Benito (2008), debe desarrollar estrategias innovadoras, relacionados con el tipo de institución, la relación de la institución con el profesorado, con los espacios físicos disponibles,

con el diseño de la enseñanza, con rol del profesor y alumno, con los materiales y recursos para el aprendizaje apoyados en las TIC, con la forma de evaluación y con las necesidades de formación específicas.

Referencias

- Atrio, S. I., Pinto Santos, A. R., & Cortés, O. F. (2015). E-portafolio como herramienta constructivista del aprendizaje activo en tecnología educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 12, 36-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291005>
- Avendaño, I., Cortés, O., & Guerrero H. (2015). Competencias sociales y tecnologías de la información y la comunicación como factores asociados al desempeño en estudiantes de básica primaria con experiencia de desplazamiento forzado. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(1), 13-36.
- Barbera, E., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Madrid: GRAO.
- Cortés, O. F. (2015). Well-Being Labor Teaching in the Educational Public Sector of Barranquilla-Colombia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2835-2843).
- Coll, C., & Martí, E. (2001). *“La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”*. Madrid: Alianza.
- García, V. A. (2011). *Integración de las TIC en la docencia universitaria*. Salamanca: NETBIBLO.
- Morrisey, G.L. (1996). *Pensamiento Estratégico: construya los cimientos de su planeación*. México: Prentice Hall.
- Medina, A. (2003). *Autoevaluación de la docencia universitaria*. Madrid: Universitas.
- Montenegro, M. P., Miranda, P. I., & Peña, O. F. (2013). Papel de las habilidades metalingüísticas en los procesos de lectura y escritura en la educación superior. *Escenarios*, 11(2), 82-86.
- Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Informe Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/>
- Palella, S., & Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Salinas, J., & De Benito, B. (2008). Los entornos tecnológicos en la universidad. *Revista de Medios y Educación*, (32), 83-101.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Moller, S. (2011). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones TIC, en América Latina: potenciales beneficios*. Santiago de Chile: Políticas sociales serie 169.
- Tejada, J. (2006). *El uso de una plataforma virtual como recurso didáctico*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Reflexiones Epistemológicas

REFLEXIONES

*Nosographies and psychopathology in Otto Kernberg. Classifications in psychiatry and psychoanalysis dynamics**

Ignacio Barreira **

Propongo la existencia de tres organizaciones estructurales amplias correspondientes a la organización neurótica, límite y psicótica de la personalidad. Cada organización estructural desarrolla la función de estabilizar el aparato mental, mediando entre los factores etiológicos y las manifestaciones conductuales directas de la enfermedad. Sin considerar los factores genéticos, de constitución, bioquímicos, familiares, psicodinámicos o psicosociales que contribuyen a la etiología de la enfermedad, los efectos de todos ellos, se reflejan con el tiempo, en la estructura psíquica del individuo, la cual se vuelve entonces la matriz subyacente de la que se desarrollan los síntomas de la conducta
(Kernberg, 1987, p. 3).

* Artículo derivado del proyecto de investigación "Diagnóstico en psicopatología. Incidencias en la clínica. Financiado por la Universidad del Salvador. Buenos Aires: Argentina.

** Doctor en Psicología por la Universidad del Salvador. Profesor Titular del programa de Psicología de la Universidad del Salvador. Profesor Titular de los Seminarios de Doctorado en Psicología de la Universidad del Salvador. Jefe del Equipo de Psicología del Instituto Frenopático. Admisor y Auditor de la Red de Psicología de Instituto Frenopático UTE. Miembro de la Asociación de Psicoterapia de la República Argentina (APRA). Correspondencia: ibarreira@yahoo.com

Nosografías y psicopatología en Otto Kernberg. Clasificaciones en psiquiatría dinámica y psicoanálisis

Cómo citar este artículo: Barreira, I. (2016). Nosografías y psicopatología en Otto Kernberg. Clasificaciones en psiquiatría dinámica y psicoanálisis. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 256-271.

Recibido: octubre 21 de 2014

Revisado: octubre 20 de 2014

Aprobado: febrero 27 de 2015

ABSTRACT

In this paper do a study about the concept of organization or structure of personality in Otto Kernberg's work. Were revised three psychopathological categorizations that Kernberg proposed along his life where he indicate the mark of the specific conception of the psychodynamic psychiatry. This last conception, as its name say, exalts and complement the approach of the descriptive psychiatry, but comes into friction with other psychoanalytic approaches that follow the freudian developments in a different way. The results of this paper offer a global comprensión of Otto Kernberg's work of along his life, allowing to understand that the sense of his nosography search an articulation of the classical psychiatry and the traditional psychoanalysis. On the other hand, his opinión of the status of different psychosis persuades to conceive as a deficient structure linked to mental illness than a real personality organization. Finally, the current developments over operative diagnosis in psicoanálisis, basically PDM, extend these guidelines in the basic definition

Key words: Psychoanalytical psychopathology, structure of personality, character pathology, personality disorder.

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza un estudio sobre el concepto de organización o estructura de la personalidad en la obra de Otto Kernberg. Para realizar dicha tarea se revisan tres categorizaciones psicopatológicas que propuso el autor en mención a lo largo de su obra y en las que se advierte la impronta específica de la psiquiatría psicodinámica. Esta última, como su nombre lo indica, enriquece y complementa al enfoque de la psiquiatría descriptiva, pero entra en fricción con otros enfoques psicoanalíticos que siguen desarrollos freudianos de una manera diferente. Los resultados del trabajo ofrecen una comprensión cabal de los desarrollos de Kernberg a lo largo de su obra, permitiendo comprender, por una parte, que el sentido de su nosografía busca articular los desarrollos de la psiquiatría clásica con los del psicoanálisis tradicional. Por otra, que su opinión sobre el estatuto de los cuadros psicóticos hace que tienda a concebirlas más como una estructura deficitaria ligada a la enfermedad mental que a una organización de la personalidad. Finalmente, que los desarrollos actuales sobre diagnóstico operativo en psicoanálisis, fundamentalmente el PDM, arrastran estos lineamientos en su planteo más esencial.

Palabras clave: Psicopatología psicoanalítica, estructura de la personalidad, patología del carácter, trastorno de la personalidad.

Introducción

A lo largo de sucesivos trabajos, Otto Kernberg (1979, 1987, 2005a) desarrolló una concepción psicopatológica peculiar que respondió a problemas de la psiquiatría y el psicoanálisis. Su interés rondó fuertemente en torno al diagnóstico y tratamiento de diferentes cuadros clínicos entre los que se destacó la categorización y clasificación de las caracteropatías (actualmente denominadas desórdenes o trastornos de la personalidad); siendo de especial atención los que hoy en día se denominan trastornos límite de la personalidad. Si bien la base teórica sobre la que él mismo fundamentó dicha categorización es netamente psicoanalítica, al momento de definir el uso de su clasificación, encontramos a la concepción psiquiátrica como la base epistémica de referencia; la importancia otorgada al diagnóstico de estructura de la personalidad en su entrevista estructural es la prueba más contundente de esto. A lo largo de su obra, se puede advertir cómo los niveles de organización de la personalidad y su diagnóstico son un hilo conductor subyacente caracterizado por una actitud de búsqueda conciliadora entre la psiquiatría y el psicoanálisis.

Haremos un breve repaso por tres obras en las que Kernberg propuso diferentes modelos de categorización psicopatológica para ilustrar la evolución de su pensamiento y el valor de su propuesta: *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico de 1976* (Kernberg, 1979), *Trastornos graves de la personalidad de 1984* (1987) y *Una teoría psicoanalítica de los trastornos de la personalidad de 2004* (2005a).

Clasificación psicoanalítica de la patología del carácter (1979 [1976])

La categorización y clasificación de las estructuras mentales como organizaciones de la personalidad, encuentran su antecedente en la clasificación

psicoanalítica de las patologías del carácter, tal como Kernberg las presentó en su obra de 1976 *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico* (Kernberg, 1979). Haremos un breve comentario sobre este desarrollo teórico para entender el punto de partida desde el que se construye su clasificación psicopatológica psicoanalítica.

Psicoanálisis, psiquiatría descriptiva y psiquiatría dinámica

Aunque Kernberg parte de la teoría psicoanalítica desde los postulados de Freud y rescata elementos teóricos de psicoanalistas posteriores, debe considerarse con mucha seriedad la fuerte influencia de la concepción psiquiátrica en su enfoque. Recordemos que su modelo psicopatológico señala la importancia de la labor del clínico, destacando una y otra vez a lo largo de sucesivos escritos, la relevancia otorgada a la "*psicopatología, diagnóstico, pronóstico y tratamiento*" (Kernberg, 1979, p. 13).

En *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico* Kernberg (1979), presenta una clasificación psicoanalítica de las patologías del carácter en tres niveles: superior, intermedio e inferior (Kernberg, 1979). En aquel momento de su pensamiento, la categorización incluía dos órdenes de clasificación heterogéneos que se juxtaponían: por un lado, los tres niveles de organización de la patología del carácter (niveles superior, intermedio e inferior) provenientes de los desarrollos metapsicológicos del psicoanálisis, y por otra parte, cuadros que formaban parte del repertorio habitual de la psicopatología psiquiátrica y psicoanalítica de la época¹.

1 "Caracteres histéricos, obsesivos compulsivos y depresivos masoquistas corresponden al nivel superior; desórdenes caracterológicos de tipo oral (personalidad "pasivo-agresiva"), personalidades sadomasoquistas y muchas personalidades narcisistas corresponden al nivel intermedio; personalidades infantiles, y narcisistas, personalidades antisociales, caracteres caóticos o impulsivos, etc., pertenecen al nivel inferior de la organización de la patología del carácter" (Kernberg, 1979, pp. 115-122).

¿A qué apuntaba la propuesta de Kernberg en aquel entonces? En primer lugar, en proponer un modelo teórico basado en la metapsicología psicoanalítica, tal como Freud lo hubiera hecho en su segunda tópica (Barreira, 2013). En segundo lugar, subsumir las categorías de la psicopatología tradicional dentro del orden de este marco psicoanalítico propuesto. En este sentido, la propuesta de una nosografía de niveles de organización del carácter consiste en establecer un marco más amplio que resigne las figuras de la psicopatología tradicional dentro de un modelo explicativo concreto. La apuesta del autor apunta a la articulación conciliadora de la psicopatología psicoanalítica con la psiquiátrica por medio de un marco común que articule ambas. En tercer lugar, amplía las posibilidades de evaluación del clínico que diagnóstica, establece hipótesis pronósticas e indica tratamiento. En este sentido, el enfoque de Kernberg no consiste en una concepción exclusivamente psicoanalítica, pero tampoco de la psiquiatría descriptiva. Se trata más bien de una concepción propia de la *psiquiatría dinámica*².

Problemas de la psiquiatría dinámica: el estatuto de las psicosis

Un dato relevante a tener en cuenta sobre la categorización de las patologías del carácter es que las psicosis no son tenidas en cuenta en ninguno de los tres niveles de organización. Eso obedece a que Kernberg consideró a las psicosis (en su conjunto de esquizofrenias, cuadros delirantes y trastornos del estado del ánimo), como *enfermedades mentales*, término cuya connotación indica una concepción definitivamente médica, no psicoanalítica:

2 “La psiquiatría dinámica es una abordaje del diagnóstico y tratamiento caracterizados por una forma de pensar acerca del paciente y del terapeuta que incluye la noción de conflicto inconsciente, déficit y distorsiones de estructuras intrapsíquicas y relaciones de objeto interno, y que integra estos elementos con los hallazgos contemporáneos de la neurociencia” (Gabbard, 2009, p. 4).

El siguiente paso en la escala (al nivel inferior de la patología de carácter), nos llevaría al campo de las psicosis. En efecto, el nivel inferior que acabo de describir comprende los pacientes que son habitualmente incluidos en la categoría de los desórdenes fronterizos o caracteres psicóticos o que presentan una organización de la personalidad de tipo fronterizo. El diagnóstico diferencial entre los pacientes con personalidad fronteriza y los psicóticos está centrado en la prueba de realidad, que persiste en los pacientes fronterizos y se pierde en los psicóticos. A su vez, esta diferencia depende de la discriminación de las representaciones del sí-mismo y objetales y de la consecuente definición de los límites yoicos; estos límites se mantienen en el nivel inferior de las patologías caracterológicas, en tanto que se pierde o está ausente en las psicosis (Kernberg, 1979, p. 122).

Siguiendo a Kernberg, nos encontramos con Freud. Para el Freud de la década de 1920, la tarea diagnóstica radica en primer lugar, en establecer el diagnóstico diferencial entre *neurosis* y *psicosis* (Freud, 1993); en caso de arribar al diagnóstico de neurosis, se deberá precisar si se trata de una neurosis de transferencia o de una neurosis narcisista. En el caso de Kernberg, la tarea diagnóstica no distará demasiado del espíritu freudiano, de entrada establecerá la diferencia entre neurosis y psicosis; sólo posteriormente, en el caso que se descarte psicosis, se deberá evaluar el nivel de organización de la personalidad para definir qué trabajo se podrá realizar con el paciente. En este sentido, el aporte de Kernberg consiste en proponer un modelo que permite establecer niveles y grados de patología en función del diagnóstico y el tratamiento.

Entonces se parte de la base de que existen dos grandes categorías diagnósticas: neurosis y psicosis. Lo que Kernberg le agrega al planteamiento freudiano consiste en la concepción que le imprime a estas categorías: la primera será entendible y explicable desde el desarrollo del carácter (normal o patológico); la segunda que no se entenderá ni explicará desde el

desarrollo del carácter (será una enfermedad). En este sentido, lo que no sea psicosis, será *caracteropatía o trastorno de la personalidad*. Dado que las psicosis no se explican de acuerdo a un trastorno del carácter, su psicopatogenia debe atribuirse a otro tipo de explicación. Es aquí donde aparece la concepción médica y es por eso que la consideración de Kernberg sobre las psicosis es más afín a la concepción psiquiátrica que a la psicoanalítica. Esta cuestión introduce un problema que no se halla explicitado: la propuesta de una articulación entre la psiquiatría y el psicoanálisis de acuerdo a relaciones de cierta correspondencia, cuestión que ameritaría un desarrollo más exhaustivo.

Yendo a las bondades de esta propuesta podemos advertir que en la clasificación mencionada se advierte con claridad cómo la diferenciación de categorías psicopatológicas busca facilitar la tarea del diagnóstico diferencial. Kernberg intenta brindar un modelo que simplifique la tarea diagnóstica al clínico. Aunque intenta manejar la tarea diagnóstica, no deja de introducir cierto forzamiento en la yuxtaposición de figuras psiquiátricas y psicoanalíticas que no necesariamente se corresponden. Una cuestión que resulta desprolija de este enfoque es que las psicosis en su generalidad -grupo de cuadros psicopatológicos ampliamente estudiados por las escuelas psicoanalíticas inglesa, francesa y americana-, son dejadas de lado en la clasificación de las caracteropatías por tratarse de enfermedades mentales.

Con relación a esto último, otro elemento a favor de esta concepción es el rol otorgado por Kernberg a las defensas constitutivas de las organizaciones del carácter: la represión y la escisión. La primera explica las neurosis, la segunda le da sentido y consistencia a organizaciones en las que esta produce debilidad yoica (patologías de déficit), que, a su vez, se retroalimenta negativamente generando un círculo

vicioso (Kernberg, 1979). Nótese que la represión explica la dinámica de las organizaciones superiores de la personalidad, mientras que la escisión hace lo propio con las organizaciones intermedia e inferior. Desde esta perspectiva, las psicosis no son explicadas como efecto de un mecanismo psíquico propio y específico. En cambio, son concebidas como enfermedades en las que predominan modalidades de funcionamiento mental tales como la misma escisión o la disociación.

Mientras que diferentes psicoanalistas habían propuesto diversos modos de entender y explicar los cuadros psicóticos y sus mecanismos específicos (Klein, 1996, 1997; Bion, 1996a, 1996b, 1996c; Rosenfeld, 1974; Fromm, 1981; Lacan, 1988, 2008; Searles, 1994; etc.), Kernberg ubica estos cuadros dentro de una categoría que queda por fuera de los trastornos del carácter. Esta cuestión implica desde la perspectiva de Kernberg, que dichos cuadros no son apropiados para el trabajo del psicoanalista en sentido estricto. Nuestro autor no niega que las psicosis puedan ser entendidas desde el psicoanálisis, más bien se limita a indicar que, en tanto no-patologías del carácter, no entran en la clasificación. Lo cierto es que Kernberg no realiza una propuesta sobre el trabajo que el psicoanalista podría hacer con pacientes psicóticos. En cambio, encontramos un particular interés de Kernberg por los trastornos límite de la personalidad. Esto se debe a que su interés recae sobre la consideración de las posibilidades del psicoanálisis como método de trabajo psicoterapéutico: ¿Hasta dónde puede aportar el psicoanálisis al trabajo con los pacientes? ¿Que se les entienda significa que se les pueda ayudar? Una manera en la que podría formularse la intención de Kernberg bien podría ser la siguiente: “*dentro de las posibilidades de comprensión y acción del psicoanalista sobre procesos psicopatológicos, las patologías del carácter son el campo privilegiado*”.

Desde esta perspectiva, lo que pudiera parecer polémico de la posición de Kernberg, en realidad no lo es del todo: su postura consiste en la exclusión de las psicosis del tratamiento psicoanalítico tradicional, posición que es compartida por la totalidad de los psicoanalistas. Lo que resulta psicoanalíticamente cuestionable es que las psicosis queden excluidas de esta nosografía por ser consideradas enfermedades mentales. Para Kernberg, las psicosis pueden ser tratadas pero difícilmente con una psicoterapia psicoanalítica y de ninguna manera desde el psicoanálisis tradicional (Kernberg, 2005b)³.

¿Hasta dónde psicoanálisis, hasta dónde psiquiatría?

Una consideración epistemológica de relevancia en esta propuesta consiste en advertir que este modelo de Kernberg presenta una concepción psiquiátrica que impregna su modelo psicoanalítico. La idea de establecer una categorización para clasificar cuadros psiquiátricos corresponde más al menester de la psiquiatría que al del psicoanálisis. La propuesta de una nosografía operativa resulta adecuada a los fines del acto diagnóstico, pero no resulta esclarecedora a fines explicativos. En este sentido, la empresa de Kernberg se orienta más por el lado de la psiquiatría que el psicoanálisis por los objetivos propuestos (establecer una categorización y clasificación de diagnósticos), aunque su fundamentación sea más psicoanalítica que psiquiátrica (las diferentes

3 En *Psicoanálisis, psicoterapia psicoanalítica y psicoterapia de apoyo: controversias contemporáneas* (2005b). Kernberg no se refiere a lo pacientes en términos de neuróticos, límite o psicóticos. Para evitar el vicio de “a tal patología le compete tal tratamiento específico”, habla de pacientes de mayor, menor o moderada gravedad. De esta manera evita mencionar que “a una estructura le corresponde un tipo de tratamiento específico” (2005b, pp. 102-104), dejando en claro que es decisión del clínico con base a una buena evaluación, indicar un tratamiento sobre la base de las condiciones generales, las capacidades y las posibilidades del paciente.

organizaciones son explicadas desde las teorías psicoanalíticas del desarrollo).

Posteriormente, aparecerán algunos cortocircuitos en la tarea de categorización de Kernberg. Sin embargo, el hecho de que en algunas clasificaciones quite a las psicosis (1979, 2005a), y en otras las incluya (1987), es un hecho que ya no se nos presentará como oscuro.

Diagnóstico estructural y entrevista estructural (1987 [1984])

Sobre la base de su teoría de la clasificación psicoanalítica de las patologías del carácter y las organizaciones de la personalidad, ocho años más tarde Kernberg (1987) establecerá un modelo para el diagnóstico psiquiátrico basado en variables psicodinámicas⁴. El modelo denominado *entrevista estructural*⁵, seguirá el fin de evaluación y diagnóstico de las organizaciones

4 “Uno de los problemas que invaden el campo de la psiquiatría ha sido el del diagnóstico diferencial, en especial cuando existe la posibilidad de una patología de carácter límite (borderline). Los estados límite deben diferenciarse, por una parte, de las neurosis y de la patología del carácter neurótico y, por otra, de las psicosis, particularmente la esquizofrenia y los trastornos afectivos más importantes. La aproximación descriptiva al diagnóstico, que se centra en los síntomas y en la conducta observable, y la genética, que enfatiza el trastorno mental en los parientes biológicos del paciente, son valiosas, especialmente en los trastornos afectivos importantes y en la esquizofrenia (...) Creo que un entendimiento de las características estructurales intrapsíquicas de los pacientes con una organización de personalidad límite junto con criterios originados en el diagnóstico descriptivo, pueden resultar en una mejoría amplia de la precisión del diagnóstico” (Kernberg, 1987, p. 1).

5 “...he desarrollado lo que Blumenthal ha sugerido se llame “entrevista estructural” para destacar las características estructurales de los tres principales tipos de organización de la personalidad. Esta, se centra en los síntomas, conflictos o dificultades que presenta el paciente, y los modos particulares en que los refleja en la interacción del aquí y ahora con el entrevistador” (Kernberg, 1987, p. 5).

psicopatológicas rebautizadas como neurótica, límite y psicótica. El diagnóstico estructural se realizará sobre la base de su modelo de entrevista estructural (Kernberg, 1987, pp. 1-45).

El diagnóstico psiquiátrico enriquecido por el psicoanálisis

Lejos de abandonar su idea de establecer una categorización psicoanalítica que incluya las figuras nosográficas tradicionales de la psiquiatría, y pese a la diferencia existente entre una categorización de patologías del carácter y una diagnóstica, Kernberg parte de su modelo de 1976 para llevar a cabo el nuevo proyecto de establecer un instrumento de evaluación diagnóstica en psiquiatría dinámica (Kernberg, 1987). Nuestro autor explica por qué motivos y de qué manera hecha mano de los conceptos psicoanalíticos y qué rol juegan en su nueva propuesta: un enfoque psiquiátrico descriptivo no resulta suficiente, y la historia genética (genética familiar), tiene muy poco que decir en relación al problema clínico de la diferenciación de la sintomatología neurótica, límite y psicótica; por ende “la añadidura del enfoque estructural enriquece el diagnóstico psiquiátrico, particularmente en los casos que se resisten a una clasificación fácil, y contribuye también a la determinación del pronóstico y tratamiento” (Kernberg, 1987, p. 2).

Sobre la base de su concepción psiquiátrica, Kernberg apela al psicoanálisis para definir las estructuras de la personalidad:

Dentro de la psicología psicoanalítica del yo, el análisis estructural se ha referido al punto de vista de que el yo puede ser conceptualizado como (1) “estructuras” lentamente cambiantes, o configuraciones, que determinan la canalización de los procesos mentales (2) los procesos o “funciones” mentales en sí, y (3) los “umbrales de activación de estas funciones y configuraciones relativamente estables de los procesos mentales;

superyó, yo y ello son estructuras que dinámicamente integran subestructuras, como las configuraciones cognitivas y defensivas del yo. En forma reciente he usado el término “análisis estructural” para describir la relación entre las derivaciones estructurales de las relaciones objetales interiorizadas y los diversos niveles de defensa. Desde mi punto de vista, las relaciones objetales interiorizadas constituyen subestructuras del yo, que son, a su vez, organizadas jerárquicamente (Kernberg, 1987, pp. 2-3)⁶.

Queda claro que la concepción general de la entrevista estructural es psiquiátrica. En dicho modelo, el rol que juegan los aportes del psicoanálisis es el de enriquecer las posibilidades del clínico al considerar la semiología psiquiátrica, sumando elementos para la tarea de evaluación; pero no por eso deja de ser un modelo psiquiátrico de entrevista que apunta al diagnóstico diferencial. Como efecto de los agregados psicodinámicos, Kernberg establece qué estructuras de la personalidad pueden ser evaluadas:

Propongo la existencia de tres organizaciones estructurales amplias correspondientes a la organización neurótica, límite y psicótica de la personalidad. En cada organización estructural desarrolla la función de estabilizar el aparato mental, mediando entre los factores etiológicos y las manifestaciones conductuales directas de la enfermedad. Sin considerar los factores genéticos, de constitución, bioquímicos, familiares, psicodinámicos o psicosociales que contribuyen a la etiología de la enfermedad, los efectos de todos ellos, se reflejan con el tiempo, en la estructura psíquica del individuo, la cual se vuelve entonces la matriz sub-

6 Agregamos esta otra definición que complementa la anterior: “En la práctica Kernberg ha desarrollado un método de evaluación que se llama la entrevista estructural. No estructurada, sino estructural, en el sentido de que evalúa criterios estructurales (...) evaluación de síntomas, de personalidad, de identidad, de juicio de realidad, a través de preguntas, evaluación de interacción y nuevas preguntas, constituyen el enfoque estructural y una metodología que permite llegar al diagnóstico” (Gomberoff, 1999, p. 150).

yacente de la que se desarrollan los síntomas de la conducta (Kernberg, 1987, p. 3).

Posterior a esta definición, Kernberg establece las categorías psicodinámicas con las que será posible realizar el diagnóstico estructural: “integración de la identidad, prueba de realidad y operaciones defensivas” (Kernberg, 1987, p. 3). Es así como se caracterizan las estructuras de la siguiente manera: en la organización neurótica de la personalidad la identidad se conservará integrada, las representaciones del *sí mismo* y de los objetos se encontrarán precisamente delimitadas, implicando que se puedan tolerar imágenes contradictorias del *sí mismo* y de los demás integradas en concepciones comprensivas. La prueba de realidad se preservará, permitiendo la diferenciación del *sí mismo* y del no *sí mismo*, y lo intrapsíquico de los orígenes externos de las percepciones y estímulos. Habrá capacidad por parte de la persona para evaluar el *sí mismo* y a los demás en forma realista y con profundidad. Las defensas protegerán al paciente del conflicto intrapsíquico, las operaciones defensivas serán de alto (buen) nivel, predominará la represión acompañada por mecanismos tales como la formación reactiva, el aislamiento, la anulación, la racionalización o la intelectualización entre otros (Kernberg, 1987).

En la estructura límite de la personalidad, las representaciones del *sí mismo* y de los objetos se encontrarán precisamente delimitadas pero se producirán ciertas fallas que producirán problemas de difusión de la identidad, donde los aspectos contradictorios del *sí mismo* y de los demás resultarán pobremente integrados. La capacidad de la prueba de realidad se preservará, aunque se producirán alteraciones en relación con la realidad y en los sentimientos de realidad (Kernberg, 1987).

En la organización psicótica se producirán groseros fenómenos de difusión de la identidad,

apareciendo aspectos contradictorios del *sí mismo* y de los demás pobremente integrados y mantenidos aparte; las representaciones del *sí mismo* y de los objetos estarán delimitados pobremente, o de otro modo emergerá una identidad de delirio. Ocurrirán alteraciones en relación con la realidad y en los sentimientos de realidad, la capacidad de prueba de realidad se perderá. Las defensas de bajo nivel protegerán al paciente de la desintegración y de la fusión del *sí mismo*/objeto, presentando idealización primitiva, identificación proyectiva, negación, omnipotencia, devaluación, etc. (Kernberg, 1987; Gomberoff, 1999).

Para llegar a un diagnóstico estructural, Kernberg propone que su modelo de entrevista indague sobre estas variables con el objetivo de lograr una pronta conclusión diagnóstica. El método de la entrevista estructural permite evaluar la calidad y consistencia de estas variables de manera operativa. Al tratarse de un modelo que se basa en la evaluación diagnóstica, resulta coherente que en esta instancia poco y nada se nos diga sobre qué hacer en concreto con el paciente. No obstante, el diagnóstico de estructura aportará una definición sobre cuestiones psicopatológicas que posteriormente faciliten el manejo -lo pertinente y lo no pertinente-, de los pacientes.

Reconsideración del lugar de las psicosis para el diagnóstico

Un problema que se nos presenta al comparar las categorizaciones sobre patologías del carácter (1979) con la de las estructuras mentales de *Trastornos graves de la personalidad* (1987), es que no coinciden de una manera armónica. Los tres niveles de organización de la patología del carácter propuestos por Kernberg en 1976 corresponden parcialmente a las organizaciones neurótica, límite y psicótica de la personalidad de la década posterior. ¿En qué radica la diferencia?

En primera instancia hay que diferenciar a las “organizaciones de la personalidad” de las “patologías del carácter”. Las “organizaciones de la personalidad o del carácter” se refieren a lo que Kernberg entiende como el producto del desarrollo y funcionamiento de las estructuras del aparato psíquico y se explican desde el psicoanálisis. En cambio, la noción “patología del carácter” corresponde a una concepción más propia de la psiquiatría psicodinámica. Se trata de las “caracteropatías” del psicoanálisis tradicional, categorías que toman su nombre prestado de la psicopatología psiquiátrica tradicional pero que son explicadas desde el psicoanálisis. La idea de proponer una “organización de la personalidad” respeta una línea conceptual psicoanalítica mientras que la noción “patología del carácter” implica concepciones tanto de la psicopatología psicoanalítica como de la psiquiatría. Para tener una idea más clara de esto, veamos cómo define Kernberg a la organización psicótica de la personalidad en 1984:

La presencia o ausencia de difusión de identidad diferencia la patología del carácter límite del no límite en las entrevistas estructurales. La presencia o ausencia de prueba de realidad diferencia la organización límite de las estructuras psicóticas. Me refiero aquí a pacientes con enfermedad psicótica “funcional” en constate con desarrollos psicóticos secundarios a un síndrome cerebral orgánico crónico o agudo. Este grupo incluye el espectro total de la enfermedad esquizofrénica, trastornos afectivos importantes y psicosis paranoides que no encajan en los otros dos síndromes psicóticos principales (Kernberg, 1987, pp. 37-38.).

No es nuevo que Kernberg considere a las psicosis como enfermedades mentales, aunque si resulta novedoso en este trabajo que a estas se les otorgue el estatuto de “organización de la personalidad”. En este sentido, y en coherencia con la concepción que siempre mantuvo, Kernberg concibe psiquiátricamente a las

psicosis, no psicoanalíticamente. Cabe preguntarse entonces, ¿Por qué le otorga a las psicosis el estatuto de organización o estructura en 1984? Teniendo en cuenta que la categorización de 1984 responde a la tarea de diagnosticar, se entiende entonces que Kernberg incluya a las psicosis como organización dado que, al margen de que estas sean consideradas como cuadros psicopatológicos que puedan o no responder a mecanismos psicogenéticos (es decir, que sean o no sean una patología del desarrollo), se tratará de una categoría que debe estar contenida dentro de una clasificación que cualquier clínico tenga como referencia para realizar una evaluación diagnóstica. Lo mismo sucede con los síndromes cerebrales orgánicos donde se incluyen cuadros de retraso mental y demencia entre otros (Kernberg, 1987). Luego de ser evaluada se podrá concluir si la persona resulta psicoanalizable o no.

La psiquiatría como marco, el psicoanálisis como fundamento

En concordancia con su categorización anterior, en la medida que la concepción psiquiátrica participa de esta categorización, las psicosis son consideradas como enfermedades. No obstante, esto no implica que las psicosis no puedan ser identificadas en una entrevista de evaluación cuyo objetivo es realizar un diagnóstico. A esto último responde la inclusión de las psicosis clásicas dentro de la estructura psicótica. No obstante, acorde a lo que es la concepción de las psicosis como enfermedades, debe tenerse en cuenta que en esta obra, las psicosis son caracterizadas como una organización específica (Con relación a *integración de la identidad*, la *prueba de realidad* y las *operaciones defensivas*, variables que son consideradas como deficitarias o disfuncionales), a diferencia de otros autores psicoanalíticos que entienden los fenómenos psicóticos como un modo particular de manifestación de cierta lógica de funcionamiento

psíquico (Klein, 1996, 1997; Lacan, 1988, 2008; Rosenfeld, 1974; Searles, 1994; Bion, 1996a, 1996b, 1996c). Kernberg no ofrece una perspectiva de las psicosis por lo positivo; más bien, su caracterización deficitaria de las psicosis le dificulta al clínico ubicar recursos para el trabajo con el paciente⁷.

Una teoría psicoanalítica de los trastornos de la personalidad (2005a [2004])

En su trabajo *Una teoría psicoanalítica de los trastornos de la personalidad* (2005a), Kernberg actualiza la clasificación de 1976, pasando por alto la de 1984. La razón por la cual esto sucede, consiste en que Kernberg busca actualizar su teoría de las patologías del carácter. El cambio de la patología del carácter por los trastornos de la personalidad remite a las figuras psicopatológicas incluidas en las clasificaciones DSM y CIE.

Actualización de las patologías del carácter: los trastornos de la personalidad

A diferencia de las patologías del carácter -término propio de la psiquiatría dinámica-, la

noción trastorno de la personalidad responde estrictamente a la psicopatología psiquiátrica descriptiva (DSM y CIE). Habíamos dicho que la idea de organización de la personalidad respeta una línea conceptual ciento por ciento psicoanalítica y que las patologías del carácter articulan elementos del psicoanálisis con la concepción de la psiquiatría dinámica. A diferencia de las dos categorizaciones anteriores, la noción de trastorno de la personalidad nos remite ineludiblemente a la psiquiatría operativa que sustenta el DSM desde su tercera edición en 1980 (DSM-III).

En el trabajo de 2004, encontramos que el nivel superior de organización de la patología del carácter de 1976 coincide con las organizaciones neuróticas de la personalidad; mientras que los niveles intermedio e inferior de la patología del carácter coinciden respectivamente con la organización límite superior y la organización límite inferior de la personalidad (Kernberg, 1979, 2005a). La organización psicótica de la personalidad figura en la clasificación, pero a esta categoría no se le asignan cuadros psicopatológicos específicos; en su lugar incluye a la “psicosis atípica” (2005a).

Los trastornos de la personalidad y las psicosis

Así como las psicosis no fueron consideradas como una patología del carácter en el trabajo de 1976, en este trabajo tampoco son tenidas en cuenta como trastornos de la personalidad. Se las incluye en la clasificación pero en categoría en la que no se ubican trastornos de la personalidad:

Todos los pacientes con una organización psicótica de la personalidad representan formas atípicas de psicosis, por lo cual, en un sentido clínico, la organización psicótica de la personalidad representa un criterio de exclusión para los trastornos de la personalidad (Kernberg, 2005a, p. 15).

7 Para Vandermersch y Chemama, psicoanalistas lacanianos, la psicosis es una “Organización de la subjetividad en la que Freud ve una forma específica de pérdida de la realidad con regresión de la libido sobre el yo y con, eventualmente, la constitución de un delirio como tentativa de curación; para Lacan, el mecanismo constitutivo de la psicosis es la forclusión del Nombre-del-Padre” (Chemama & Vandermersch, 2004, p. 546). En esta definición puede verse con claridad cómo la psicosis es considerada desde lo positivo: una organización de la subjetividad que cuenta con un mecanismo psíquico de producción propia (la forclusión). En el caso de Kernberg, las psicosis son una enfermedad, no hay un mecanismo de producción propio. Los únicos mecanismos que Kernberg propone son la represión para las neurosis y la escisión para los estados fronterizos (Kernberg, 1979, 2005a).

Kernberg tampoco presenta aquí un mecanismo específico de las psicosis; por el contrario la escisión continúa siendo el mecanismo que “explica” las organizaciones límite y psicótica de la personalidad, a diferencia de la represión que explica la organización neurótica (Kernberg, 2005a). Esta consideración, que sigue la tendencia de las obras anteriores de Kernberg, nos dice poco y nada sobre lo propio y característico de esta forma de organización subjetiva. Esto nos lleva a concluir que el planteamiento de Kernberg sobre el estatuto de las psicosis no se modificó en ningún momento de su obra ya que siempre fueron consideradas como enfermedades mentales. Esta clasificación no hace sino ratificar la clasificación de 1976 a la luz de una consideración psicopatológica en la que Kernberg discute sobre los modelos categoriales y los dimensionales; discusión que no modifica la concepción psicopatológica de fondo.

Conclusiones

Otto Kernberg establece su obra sobre la base de la psiquiatría dinámica, un enfoque en el que predominan los objetivos de la psiquiatría como disciplina, pero cuya perspectiva es enriquecida por los desarrollos del psicoanálisis.

Una cuestión que deslucce la continuidad de sus planteamientos es lo que aparece en la categorización de 1984 -a diferencia de las de 1976 y 2004-: su consideración de las psicosis como

organización de la personalidad. Hemos visto que esta cuestión encuentra coherencia en la medida que tengamos en cuenta que el modelo de 1984 busca agilizar la tarea operativa de realizar diagnósticos, instancia en la que necesita incluir a las psicosis como una opción dentro de los cuadros de la psicopatología general; se trata de incluir a las psicosis por razones de nosografía.

Siguiendo esta línea de análisis, Kernberg concibe la tarea diagnóstica de manera afín a la psiquiatría descriptiva que, desde sus diferentes enfoques psicopatológicos, siempre concibió la tarea diagnóstica como un acto de clasificación, de reconocimiento de una especie en función de identificar el problema que se debía tratar. Por contrapartida, articulando esta idea con los desarrollos del psicoanálisis, no se entiende que utilice el concepto “organización psicótica de la personalidad” cuando la caracterización de esta no presenta un estatuto acorde a lo que el grueso de los psicoanalistas entienden como organización o estructura psicótica. Los últimos buscan en las psicosis funcionamientos o dinámicas que hablen de lo positivo de la psicosis, es decir de lo que sucede en ella; en cambio, Kernberg no rescata algún funcionamiento positivo en ninguna de las tres variables que el propone evaluar: no se advierte una integración de la identidad -en su lugar se advierte difusión de la identidad-, no se conserva la prueba de realidad, y las operaciones defensivas son muy primitivas.

Comparación de las categorizaciones psicopatológicas de Kernberg

Trabajo	La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico (1979)	Diagnóstico y entrevista estructural (1987)	Una teoría psicoanalítica de los trastornos de la personalidad (2005a)			
Categorización	Niveles de Patología del Carácter		Estructuras de la personalidad		Trastornos de la Personalidad	
	Psicoanalítica	Psiquiatría Psicodinámica	Psicoanalítica	Psiquiatría Psicodinámica	Psicoanalítica	Psiquiatría Psicodinámica
Clasificación	Nivel superior (represión)	Caracteres histéricos, obsesivos compulsivos y depresivos masoquistas.	Estructura neurótica	Neurosis sintomática y Neurosis del carácter.	Organización neurótica de la personalidad	Trastornos obsesivo- compulsivo, depresivo- masoquista e histérico.
	Nivel intermedio (Escisión)	Desórdenes caracterológicos de tipo oral (personalidad "pasivo- agresiva"), personalidades sadomasoquistas y muchas personalidades narcisistas.	Estructura límite	Trastornos límite	Organización límite +	Trastornos sadomasoquista, ciclotímico, dependiente, histriónico y narcisista.
	Nivel inferior (Escisión)	Personalidades infantiles, y narcisistas, personalidades antisociales, caracteres caóticos o impulsivos.			Organización límite	Trastornos paranoide, hipocondríaco, esquizotípico, Hipomaniaco, narcisismo maligno y antisocial
	Psicosis (Operaciones defensivas primitivas que se centran alrededor de la escisión y la pérdida de la prueba de realidad).	Esquizofrenia, cuadros delirantes, psicosis maníaco- depresivas. No refiere diferenciación entre diferentes niveles de psicosis.	Estructura psicótica	Enfermedad esquizofrénica, trastornos afectivos y psicosis paranoides. Síndromes cerebrales orgánicos: Agudos y Crónicos (Retrasos mentales y Demencias).	Psicosis atípica	Esquizofrenia, cuadros delirantes, psicosis maníaco- depresivas. No refiere diferenciación entre diversos niveles de psicosis.
Objetivo de la categorización	Clasificar las patologías del carácter	Ubicar figuras de la psicopatología psicodinámica dentro de la nosografía psicoanalítica.	Establecer una categorización para el acto diagnóstico del clínico	Ubicar figuras de la psicopatología psicodinámica dentro de la nosografía psicoanalítica.	Clasificar los trastornos de la personalidad.	Ubicar figuras de la psicopatología psicodinámica dentro de la nosografía psicoanalítica.
Implicancia de nosografía	Los tres primeros niveles contemplan patología del carácter, las psicosis quedan por fuera de las patologías del carácter.	Las psicosis son tenidas en cuenta como estructuras de la personalidad en función del diagnóstico, no dejan de considerarse enfermedades.			Las psicosis son consideradas como enfermedades, son ubicadas por fuera de los trastornos de la personalidad.	

Fuente: Autor

Es desde este tipo de concepción que se puede hablar de patologías del déficit aunque este término se refiere a los trastornos de la personalidad más severos; en este sentido, la idea de déficit resulta propia de una concepción clínica más que una referencia a la realidad. No deja de resultar paradójico que se proponga una organización de la personalidad caracterizada por todo lo que no funciona, sin hacer mención a lo que propiamente sostiene la dinámica de dicha estructura. En todo caso, se trata de una definición por lo negativo y lo deficitario, no por lo positivo, lo que sostiene y permite la estabilidad de la organización.

Esta cuestión debe ser tenida en cuenta en relación a los intereses de Kernberg como teórico: el trastorno límite de la personalidad es la categoría que siempre ha ocupado su interés, por ese motivo es que su obra se centró en especificar las características de esta categoría psicopatológica y diferenciarla así de los cuadros neuróticos y psicóticos. La pregunta de Kernberg es doble pero encuentra su fundamento en una misma motivación: 1. ¿Hasta qué punto la formación del carácter/ la personalidad se pueden explicar desde el psicoanálisis? 2. ¿Hasta qué punto los cuadros psicopatológicos comprensibles desde su entramado dinámico pueden ser tratables? Preguntas que nos llevan a considerar, independientemente de la

naturaleza psicogenética de ciertas caracteropatías o trastornos de la personalidad, qué es lo que el psicoanálisis puede o no hacer en cada caso y de qué depende. En este orden de ideas, es entendible que las psicosis queden fuera de consideración si es que son consideradas enfermedades mentales.

En relación a la caracterización de las psicosis, dijimos que Kernberg presenta una concepción completamente deficitaria de las mismas, en la que no se rescata riqueza alguna, muy diferente de otras concepciones psicoanalíticas. Yendo más allá, cabe resaltar que Kernberg no postula un mecanismo específico de las psicosis, siendo la escisión un mecanismo constitutivo tanto para las psicosis como para las organizaciones límite sin que sean precisadas sus diferencias desde lo psicodinámico. Esta concepción de las psicosis se corresponde con una concepción más psiquiátrica que psicoanalítica de dichos cuadros. La concepción estructural de Kernberg apunta concretamente a la tarea del diagnóstico diferencial, tarea más emparentada con la psiquiatría descriptiva que con el psicoanálisis. Esta categorización no resulta tan importante en función de la dirección que el clínico toma en un tratamiento psicoanalítico, sino en proponer qué tipo de tratamiento se debe llevar.

Estos intentos conciliatorios de Kernberg en su enfoque de la psiquiatría dinámica promueven el acercamiento y la articulación del psicoanálisis y la psiquiatría. Sin embargo, se alejan de las personas a las que se les aplican estos modelos, cerrando la posibilidad de que los fenómenos clínicos continúen enseñándole al clínico dónde su modelo fracasa. El intento por conciliar la psicopatología psicoanalítica con la psiquiátrica es una empresa noble, pero debemos preguntar hacia donde nos puede llevar esta articulación. El marco teórico del que parte Kernberg es psicoanalítico sólo como secundario a tareas que son concebidas como psiquiátricas. Aunque esta propuesta de articulación permita entender cierta relación de complementariedad entre el psicoanálisis y la psiquiatría, no se llega a demasiado más que esto.

La concepción psiquiátrica y psicoanalítica de Kernberg ha tendido mucha resonancia de cara a diversas actualizaciones nosográficas de la psiquiatría dinámica (Gabbard, 2009), del psicoanálisis (McWilliams, 2011) y del diagnóstico operativo psicodinámico (PDM, 2006). Si bien cada clasificación en particular ha buscado avanzar y precisar diferentes cuestiones en relación al diagnóstico psiquiátrico, psicodinámico y psicoanalítico, cabe tener presente el recorrido realizado por Kernberg para entender la matriz de la que parten estos nuevos enfoques.

Referencias

- Bion, W. R. (1996a). Notas sobre la teoría de la esquizofrenia. En W.R. Bion. (Ed.), *Volviendo a pensar* (pp. 38-54). Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Bion, W. R. (1996b). Desarrollo del pensamiento esquizofrénico. En W.R. Bion. (Ed.), *Volviendo a pensar* (pp. 55-63). Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Bion, W. R. (1996c). Diferenciación de las personalidades psicóticas y no psicóticas. En W.R. Bion. (Ed.), *Volviendo a pensar* (pp. 64-91). Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Chemama, R., & Vandermersch, B. (2004). *Diccionario del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1993). *El yo y el ello y otras obras (1923-1925)*. Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fromm, F. (1981). *Psicoterapia intensiva en la esquizofrenia y en los maníaco-depresivos*. Buenos Aires: Hormé, Ediciones.
- Gabbard, G. (2009). *Psiquiatría psicodinámica en la práctica clínica*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Kernberg, O. (1979). *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico*. Buenos Aires: Paidós.
- Kernberg, O. (1987). *Trastornos graves de la personalidad. Estrategias psicoterapéuticas*. México: Manual Moderno.

- Kernberg, O. (2005a). Una teoría psicoanalítica de los trastornos de personalidad. En O. Kernberg (Ed.), *Agresividad, narcisismo y autodestrucción en la relación psicoterapéutica* (pp. 3-25). México: Manual Moderno.
- Kernberg, O. (2005b). Psicoanálisis, psicoterapia psicoanalítica y psicoterapia de apoyo: controversias contemporáneas. En O. Kernberg. (Ed.), *Agresividad, narcisismo y autodestrucción en la relación psicoterapéutica* (pp. 93-115). México: Manual Moderno.
- Klein, M. (1996). La psicoterapia de las psicosis. En M. Klein. (Ed.), *Obras Completas, Tomo 1* (pp. 238-240). Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1997). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. En M. Klein. (Ed.), *Obras Completas, Tomo 3* (pp. 10-33). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1988). De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En J. Lacan. (Ed.), *Escritos 2* (pp. 513-564). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 3. Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic diagnosis. Understanding personality structure in the clinical process*. New York: The Guilford Press.
- PDM Task Force. (2006). *Psychodynamic Diagnostic Manual*. Silver Spring, Maryland: Alliance of Psychoanalytic Organizations.
- Rosenfeld, H. A. (1974). *Estados psicóticos*. Buenos Aires: Hormé, Ediciones.
- Searles, H. (1994). *Escritos sobre esquizofrenia*. Barcelona: Gedisa.

God bless you... because I don't have to!
Reflection around on the exclusive inclusion
of older people

Sergio Trujillo García *
Mónica Arregocés Torregroza **
Sandra Milena Morales ***

* Psicólogo y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, de cuyo Departamento de Psicología es profesor. Especialista en Gerencia de Recursos Humanos de la EAN. Autor del libro "La sujetualidad: un argumento para implicar" y de capítulos y artículos sobre sus temas de interés. Correspondencia: sergio.trujillo@javeriana.edu.co

** Psicóloga y Magíster en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana, de cuyo Departamento de Psicología es profesora. Correspondencia: marregoc@javeriana.edu.co

*** Psicóloga y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, de cuyo Departamento de Psicología es profesora. Correspondencia: smorales@javeriana.edu.co

*¡Que Dios le pague...
porque yo no tengo con qué!
Reflexión en torno a la inclusión
excluyente de personas mayores*

Cómo citar este artículo: Trujillo, S., Arregocés, M.O., & Morales, S.M. (2016). ¡Que Dios le pague... porque yo no tengo con qué! Reflexión en torno a la inclusión excluyente de personas mayores. *Revista Tesis Psicológica*, 11(1), 272-289.

Recibido: noviembre 9 de 2015
Revisado: diciembre 9 de 2015
Aprobado: mayo 4 de 2016

ABSTRACT

The aim of this paper is to present a critical view of some welfarist government decisions about the older adult in our context, which, although they seem to be inclusive are excluding people over the communal table in society, and although try to solve needs end up inhibiting their satisfaction and creating new and complex insufficiencies, which is one of the manifestations of structural violence. Around of theoretical elements on the dynamic inclusion-exclusion from a dialectical context model of development, some paternalistic political decisions and some psychosocial events was checked that come as a result of such decisions are reviewed and impact on the deterioration of the quality of life of old people. Paradoxically, becoming a dynamic that we have called "exclusive inclusion." In conclusion, it is proposed and insists follow the spirit of the National Constitution in decisions on Public Policy of ageing and old age, like a contribution of the constitution of culture of peace, to the older adults can to assume autonomously the self-management of projects are included, they can enjoy and to practice their rights as every citizen from its idiosyncratic peculiarities, their own and diverse characteristics.

Key words: Ageing, Inclusion / Exclusion, unequal Inclusion, exclusive inclusión.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar una mirada crítica de algunas decisiones gubernamentales asistencialistas acerca de la adultez mayor en nuestro contexto, las cuales, aunque parecen ser incluyentes resultan excluyendo a las personas mayores de la mesa común en sociedad, y aunque pretenden resolver necesidades terminan inhibiendo su satisfacción y creando nuevas y complejas insuficiencias, lo cual es una de las manifestaciones de la violencia estructural. A la luz de elementos teóricos sobre las dinámicas inclusión-exclusión desde un modelo contextual dialéctico del desarrollo, se revisan algunas decisiones políticas paternalistas y algunos acontecimientos psicosociales que vienen como consecuencia de tales decisiones y repercuten en el deterioro de la calidad de la vida de las personas mayores, de manera paradójica, constituyéndose una dinámica que hemos llamado: "inclusión excluyente". Para concluir, se propone e insiste seguir el espíritu de la Constitución Nacional en las decisiones sobre Política Pública de Envejecimiento y Vejez, como una contribución a la construcción de una cultura de paz, para que los adultos mayores puedan asumir autónomamente la autogestión de sus proyectos, sean incluidos, puedan disfrutar y ejercer sus derechos como todo ciudadano desde sus particularidades idiosincrásicas, sus características propias y diversas.

Palabras Clave: Envejecimiento, Inclusión/Exclusión, Inclusión Desigual, Inclusión excluyente, Autoagenciamiento.

Introducción

Las problemáticas de la adultez mayor en nuestro contexto ameritan hacer una revisión crítica de algunas dinámicas iniciadas por decisiones políticas que buscan, en principio, mejorar la calidad de la vida de las personas mayores, pero que resultan ser discriminatorias, es decir, mecanismos de exclusión disfrazados de inclusión. Es muy importante tomar conciencia de estos mecanismos puesto que de otra manera no será posible generar cambios dirigidos a la inclusión efectiva de este grupo etario.

Nada sobre nosotros sin nosotros

En latín “*Nihil de nobis, sine nobis*” es una expresión utilizada para comunicar la idea de que no puede decidirse una política sin contar con la participación completa y directa de los miembros del grupo afectado por dicha política. “La idea puede incluir naciones, estados, grupos étnicos, el modelo social de la discapacidad y demás personas y grupos considerados marginales en cuanto a oportunidades políticas, sociales y económicas” (Del Águila, 2013, p. 71). Tal fue el espíritu que buscó encarnarse en la formulación de la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019, lo cual queda expresado en el comentario “Versión validada y concertada por los actores involucrados” en las primeras páginas del documento, y tal fue también la intención del proceso de formulación de la Política Pública de Envejecimiento y Vejez en el Distrito Capital 2010 - 2015, manifiesto en la búsqueda colectiva de construcción de la política. ¿Aguanta todo el papel?

Cuando se incluye a alguien en algo, es, al menos, por dos motivos: primero, porque se considera que esa persona está siendo excluida y por eso, ahora, de alguna manera hay que incluirla; y segundo, porque otras personas que se consideran en mejores condiciones

deciden emprender acciones para llevarla de un estado a otro, de un estado de *no pertenecer* a uno de *pertenecer*, de un estado de *anormalidad* a uno de *normalidad*, de un estado de no ser a uno de ser, como si estas personas no fueran en sí mismas y por sí mismas, antes de la mirada ajena. Solo entonces aparece la pregunta acerca del cómo hacerlo.

Notemos, desde ya, que la voz de quien decide incluir a otro está afuera de la situación que viven quienes serían incluidos, es decir, es la voz de quienes no están excluidos, la voz de quienes, desde la comodidad de su condición de incluidos, pueden gestionar recursos para realizar la inclusión ajena. Así pues, algunas veces, la voz que busca incluir es ajena a las personas que serían incluidas. Parafraseando a Laparra et al. (2007) no está demás preguntarnos si una sociedad basada en el conflicto y en la contradicción de intereses entre distintos grupos sociales, puede desarrollar acciones capaces de lograr la inclusión social de todos sus miembros y cuáles serían los mecanismos y los procesos necesarios para lograrlo.

Imaginemos, como ejemplo, que alguien que está en una sala vip - very important people- quiere dejar entrar a otra persona, es decir, que alguien considerado arbitrariamente *my importante*, quiere ser *condescendiente* con una persona que se considera arbitrariamente *no es tan importante*. Que sea arbitraria la denominación no quiere decir que, en efecto, no discrimine y estigmatice.

Frente a la enajenación de la voz protagónica, algunos ancianos se han manifestado en diferentes escenarios alzando la voz y reclamando: “**nada sobre nosotros sin nosotros**”, exigiendo así una participación incluyente desde el origen mismo de las iniciativas, a través de la cual puedan elegir y expresar sus puntos de vista, decidir y obrar en consecuencia en todos los asuntos de su vida.

La frase “nada sobre nosotros sin nosotros” evoca también a varios grupos de personas cuando reclaman sus derechos y, en particular, el derecho a decidir autónomamente acerca de sus propias vidas. Reclaman, además, una posición de igualdad, de reciprocidad, desde la cual pueden tomar y gestionar las decisiones acerca de todo aquello que les atañe. Sin embargo, hay también personas que no reclaman estos derechos pues no los conocen o no consideran que los tengan, mientras otros si los han reclamado pero no siempre los alcanzan y se deben conformar con ser objeto de decisiones ajenas. (Trujillo, Tovar & Lozano, 2007). Para superar el foco de control externo respecto de sus propias vidas, en decisiones políticas sobre envejecimiento y vejez, tanto como en otros campos, es preciso que los adultos mayores asuman el foco de control interno (Trujillo, 2009; 2010).

La situación que aquí se quiere analizar es la siguiente: Desde hace unos años en Colombia presenciamos que el gobierno otorga subsidios en efectivo a algunas personas mayores quienes deben hacer extensas filas cada dos meses para recibir un dinero. No es nuestro interés discutir aquí la cantidad de dinero que se entrega en cada oportunidad a cada persona mayor afiliada, en parte, porque si participamos en esa discusión, implícitamente estaríamos aprobando esta estrategia, aunque no estuviésemos de acuerdo con la cantidad de dinero y, en parte, porque este escrito pretende leer críticamente dicho subsidio como estrategia de inclusión, con independencia de sus características operativas. Consideramos con Castel (citado por Laparra et. al., 2007) que frente al objetivo de lograr la inclusión social, el Estado de Bienestar se muestra incapaz de llegar a todos en igualdad de condiciones y, cuando lo hace, para ciertos sectores, lo hace por medio de métodos estigmatizantes. Es decir, que cuando anuncia que incluye, excluye. Según dice en su página Web:

El Programa de Solidaridad con el Adulto Mayor “Colombia Mayor”, busca aumentar la protección a las personas de los adultos mayores que se encuentran desamparados, que no cuentan con una pensión o viven en la indigencia o en la extrema pobreza; por medio de la entrega de un subsidio económico (Colombia Mayor, 2013, párr. 2).

Hagamos una primera aproximación a la redacción y al contenido de este propósito: La expresión “aumentar la protección” supone que estas personas ya están protegidas en algún grado, lo cual es contradictorio con la expresión que utilizan más adelante: “que se encuentran desamparados” pues esta supone que no están protegidas en ningún grado, que no reciben amparo, lo cual es más coherente con la descripción que viene luego: “que no cuentan con una pensión o viven en la indigencia o en la extrema pobreza”.

Así pues, desde el comienzo, la estrategia es discriminatoria pues se basa en una clasificación de las personas mayores que, en sí misma, establece diferencias en el acceso a bienes y servicios como criterio base para decidir a cuáles se extenderá el subsidio. No se piense que en este escrito se defiende que el subsidio debería ser para todas las personas mayores, pues lo que se proclama es que todas las personas mayores deberían vivir en condiciones tales que no requirieran de subsidios.

Si bien, la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019 pretende fortalecer los espacios y mecanismos de participación social de las personas mayores y propone, entre otras, líneas de acción como: el fomento de grupos de autoayuda y de redes, organizaciones, asociaciones de y para personas adultas mayores; el fomento de la participación social de la persona mayor con el fin de garantizar su integración a la comunidad y a la familia; la promoción del empoderamiento, la movilización de organizaciones sociales y la

creación de condiciones para mantener la seguridad en el ingreso;¹ iniciativas como la descrita, de una u otra manera ponen en evidencia la inoperancia de la Constitución Nacional pues se está aceptando que el gobierno es ineficiente y no logra cumplir con el crucial mandato constitucional de velar por la vida, la honra y los bienes de los ciudadanos.

Caben, por tanto, varias preguntas: ¿Dicho subsidio puede reemplazar dignamente los recursos que podrían ser fruto de iniciativas por parte de las mismas personas mayores implicadas, para diseñar y poner en marcha proyectos autogestionados aptos para que solventen autónomamente la satisfacción de sus necesidades? ¿Un subsidio en efectivo permite a las personas que lo reciben vivir honradamente y alcanzar la posesión de algunos bienes? ¿Puede el gobierno decir que, como da subsidios, está cumpliendo con su deber constitucional?

Una iniciativa asistencialista, que desconoce las características idiosincráticas de las personas mayores, su historia, su cultura, sus intereses, gustos y necesidades, tal como es este subsidio, termina empobreciendo aún más a este colectivo pues la lástima lastima. Miremos:

- El subsidio no solo les escamotea sus posibilidades de definir y realizar por sí mismos proyectos autoagenciados productivos, sino que además les roba su autoestima pues no hay ningún motivo de orgullo en recibir un donativo.
- Genera relaciones de dependencia y sumisión debido a que son otras personas, distantes y poderosas, quienes deciden darles el subsidio y ellos no participan en la definición de la naturaleza misma de la

gabela, que puede llegar a sentirse como una limosna estatal.

- Confirma tipos de relaciones verticales, jerárquicas, no democráticas, no recíprocas, no justas, que refuerzan la desesperanza aprendida como cosmovisión de fondo y alienta las profecías autocumplidas en lugar de la participación libre y genuina en la vida comunitaria y en la construcción del propio proyecto de futuro.
- Crea condiciones para que las decisiones sean ajenas y no autónomas, legitimando el desarraigo, desalentando el liderazgo proactivo y estimulando el conformismo, todo ello mientras valida el providencialismo religioso heredado a través de una fe impuesta bajo amenaza de condenación (Martín-Baró, 1998; Trujillo, 2009; 2010). Si Dios premiara en la otra vida a quienes sufren en esta y si es el mismo Dios quien decide que alguien sufra para premiarlo luego, tal persona debe aceptarlo con humildad y resignación, es decir, no se debe quejar ni menos aún rebelarse. De este modo, si una fe auténtica promueve una mirada liberadora que cimienta la autonomía, por su parte una fe conformista promueve la heteronomía, la dependencia y la sumisión (Trujillo, 1990). Entonces cabe la pregunta ¿Qué ocurrirá en la otra vida a quienes en esta disfrutaban de ser vip?
- En la base de los puntos mencionados se encuentra una concepción de los adultos mayores como colectivo homogéneo. Según Nussbaum (2010), excluimos con más facilidad la generalidad que la particularidad. “Las personas se comportan mal cuando los seres humanos sobre los que tienen poder se encuentran deshumanizados y pierden su individualidad” (Nussbaum, 2010, p. 72).

1 Ministerio de la Protección Social Republica de Colombia (2007). Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007 - 2019. p. 21.

Schultz y Fritz, a propósito del edadismo o discriminación excluyente a los adultos mayores mencionan:

El estereotipo negativo se mantiene solamente, o al menos con más fuerza, cuando se habla de la gente mayor en general, como colectivo homogéneo, mientras que cuando lo usamos para describir a alguien cercano o específico, esta imagen se vuelve más positiva o menos negativa (Schultz & Fritz, 1988, en De Lemus & Expósito, 2005, p. 39).

Así las cosas, si se desea construir un panorama más respetuoso con este período del ciclo vital, no valdría hablar de las necesidades de los adultos mayores, en general, sino de la vida de estas personas, en particular. “Se hace necesario considerar características cualitativas que den cuenta de dimensiones idiosincráticas, singulares, únicas, que puedan ser valoradas desde el horizonte del sentido personal de la vida que cada cual otorga a su existencia” (Trujillo, 2014, p. 2), lo que llevaría a la construcción de políticas más inclusivas y conscientes de la diversidad.

Autoagenciamiento vs. Asistencialismo

Emerge claramente una fuerte tensión entre el asistencialismo, tan característico de acciones oportunistas y la autogestión, que requiere reflexión crítica y participación comunitaria en las decisiones. Entre estos dos polos se encuentran diversos conceptos de cultura, dado que esta puede ser leída como una construcción dinámica en la que todos estamos involucrados o como un ente reificado, dictaminado por unos pocos.

De esta manera, podría pensarse que, como enuncia Marulanda:

A pesar de las múltiples definiciones de cultura que es posible situar en el marco de diversidad de disciplinas (antropología, sociología, psicología cultural,

etc.), podemos entender la cultura como un “(...) conjunto o conglomerado de prácticas que se realizan dentro de un sistema de símbolos compartido (...)” (Marulanda, 1995, p. 255) Visto de este modo, toda cultura es, (...) inclusiva. Debe hacer acopio de todas las prácticas, saberes, creencias y cosmovisiones de todos los individuos que la configuran (Marulanda et al., 2013, p. 30).

Aún así, en nuestro país parece existir un concepto de cultura reificado en el cual la exclusión resulta naturalizada. Castaño y Forero comentan, respecto al proceso por medio del cual la exclusión se convierte en parte “naturalizada” de la cultura, que:

(...)cualesquiera que sean las condiciones (de un individuo o grupo) y las causas de un hecho particular de exclusión, este tiene como telón de fondo una cultura en la que se sustenta, es decir, la justifica, la naturaliza, la promueve y genera formas que la hacen más eficaz y sutil. (Castaño & Forero, s.f, p. 4).

Nuestra cultura asistencialista valida que las personas que tienen más, den de lo que les sobra a quienes nada tienen, así quienes más tienen se sienten buenos, generosos y son admirados por serlo, es decir, pueden cultivar, además, de riquezas, una autoestima positiva mientras que quienes menos tienen terminan sin tener siquiera su amor propio, abofeteados por la lástima, la infantilización, la negación de su propia voluntad. De esta manera, se naturaliza la exclusión, se promueve haciéndose más eficaz, se camufla sutilmente tras la máscara de la caridad, como si esta fuese un acto sublime de inclusión.

Dado que puede considerarse que estamos inmersos en un contexto cultural que ha legitimado el asistencialismo, adherimos a Boal (2009) quien enunció con elocuencia ideas que asumimos como propias en relación con que las personas desposeídas de su derecho al diálogo y, por tanto, excluidas de la posibilidad de

participación en la vida social, con reciprocidad de deberes y derechos, impedidas de expresar su particularidad, su singularidad y diferencia, pueden ser llamadas “oprimidas”, sean personas o grupos. Nuestros ancianos, enseñados desde pequeños en la nobleza y en la gratitud, bien pueden decir al recibir su subsidio: “gracias, Dios le pague”. Pero nosotros, desde fuera, desde la academia, pedimos a Dios que le exija al gobierno que cumpla con sus deberes constitucionales y no se lave las manos con los subsidios, pues así queda como un príncipe mientras las personas mayores continúan siendo sus vasallos, es decir, continúan siendo avasallados. Con o sin el subsidio, los ancianos siguen siendo míseros objetos de decisiones ajenas, pues les han arrebatado su sujetualidad. “Gracias, que Dios les pague porque nosotros no tenemos cómo”. De esta manera, vemos como

(...) la correlación de fuerzas (políticas) entre los distintos actores sociales, se expresa a través de la extensión de determinadas ideologías (racismo, machismo, elitismo o meritocracia, con distintas gradaciones, combinaciones y mecanismos de compensación) y se plasma en intervenciones institucionales de un tipo u otro (Laparra, et. al., 2007, p. 19).

Desde esta perspectiva, el subsidio viene a ser un *contentillo*² para las personas mayores, que busca tranquilizarlos y de paso adormilar a la opinión pública, mientras los ancianos continúan siendo excluidos de la mesa común. Es interesante ver el contraste con el planteamiento de la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019, en tanto se considera la adjudicación de subsidios como una estrategia de manejo social del riesgo, que supuestamente parte de la concepción de Protección Social,

desde una perspectiva de derechos y no de caridad.³ Para comprender mejor la exclusión social es preciso conocer este concepto, como indican Castaño y Forero:

(...) el concepto de exclusión social, en su forma más general, es entendido, como (...) un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto las aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como de las redes y actividades de las comunidades. Tienen poco acceso a los organismos de poder y decisión y, por ello, se sienten indefensos e incapaces de asumir el control de las decisiones que les afectan en su vida cotidiana. (Comisión Europea, citada por Castaño & Forero, s.f, p. 4).

Siguiendo a Anaut, Caparrós y Calvo (2008) la acepción del término exclusión social como un proceso social de pérdida en todos los ámbitos socioeconómicos, encuentra su mayor expresión en el grupo de personas mayores, en tanto se ha definido la vejez como un período de pérdidas: pérdida de la capacidad funcional de los sistemas fisiológicos, de las actividades psíquicas, sensoriales y motoras, de los estilos de vida mantenidos, de las relaciones sociales, de ingresos y de capacidad de consumo y de participación política; es decir, una pérdida generalizada de espacios vitales que se materializa en un proceso global de pérdida de “visibilidad”.

Por su parte, Thumala, Arnold y Urquiza (2010) en su estudio sobre diferentes modalidades de inclusión/exclusión social de los adultos mayores en Chile, identifican, entre otras, la inclusión/exclusión primaria y la inclusión/exclusión simbólica. La primera, está “referida

2 “Contentillo”, en Colombia representa esconder mentiras con verdades para favorecer o favorecerse de algo. Tomado de <http://www.asihablamos.com/word/palabra/Contentillo.php>. Consultado en Junio 16 de 2016.

3 Ministerio de la Protección Social Republica de Colombia (2007). Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007 - 2019.

a las modalidades y grados de acceso efectivo de los adultos mayores a sistemas institucionalizados y de cuyas prestaciones dependen, parcial o totalmente, para sustentar su existencia biológica, psíquica y social” (p. 98); mientras que la segunda, se refiere a “la producción y circulación de las imágenes sociales sobre los adultos mayores que amplían o restringen sus rangos de inclusión social y que constituyen su trasfondo cultural.” (p. 98), en tanto modelan y conforman las creencias y opiniones estereotipadas más comunes sobre la vejez y el envejecimiento.

De otra parte, es importante tener en cuenta que el manejo del poder se esconde hábilmente detrás de iniciativas que son presentadas como salvadoras para las personas que más sufren, mientras que tales propuestas se hacen desde paradigmas que niegan la diferencia y la posibilidad de reconocerla y convivir con ella.

Es gravísimo que, por la vía del subsidio, el gobierno pueda llegar a considerar que está cumpliendo sus deberes con las personas mayores, cuando en realidad está inhibiendo iniciativas de asociación y participación democráticas por medio de las cuales las personas mayores podrían responder autónomamente a sus necesidades auténticas. No se necesita inspirar lástima para sobrevivir, sino desarrollar proyectos sinérgicos para vivir. (Max-Neef, Openhayn & Elizalde, 1986; Trujillo, 2005; 2006) y nuestra cultura hace que nos movamos en un paradigma en el cual las acciones asistencialistas del gobierno o de otros agentes son justificadas, legitimadas, normalizadas, naturalizadas. De hecho, la forma en la que se producen los procesos de estructuración y de movilidad social, prefigura los límites de determinados modelos de sociedad para integrar a todos sus miembros (Laparra et. al., 2007). Vienen a nuestra mente aquellas instituciones que obran de modo tal que por solucionar lo urgente no dejan lugar a lo importante, que por asistir indiscriminadamente no

dan espacio para la autogestión, que por hacer no dejan posibilidades al pensar y al sentir, es decir al discernir.

Los hechos de exclusión que viven algunos sujetos por razones de sus condiciones de discapacidad, o sus diferencias en el aprendizaje; (o su edad decimos nosotros) deben ser entendidos como hechos sociales, esto es, más que ser vistos como mera consecuencia de las condiciones personales e individuales (Castaño & Forero, s.f, p. 5).

Por eso, es que los desgastes atribuidos al envejecimiento de cada individuo pueden deberse al proceso orgánico de deterioro, a la vejez misma, pero más aún a las condiciones sociales e históricas de la comunidad, es decir, en efecto, al paradigma cultural (Trujillo, 2005; 2006). De esta manera, los adultos mayores estarían siendo incluidos, a la fuerza, en una cultura de cuyo concepto no han sido partícipes y frente al cual sólo pueden optar por responder pasivamente, es decir, se encuentran excluidos de su capacidad decisoria.

Tedesco (Citado en Blanco 2006), afirma que: “La exclusión no sólo tiene que ver con ser pobre, sino con la ausencia de un proyecto de vida, con no estar inserto en la sociedad” (p. 21), es decir, con no hacer parte del proyecto de nación, con no poder constituirse en sujeto de un proyecto histórico concreto (Freire, 2009), con no poder participar en igualdad de condiciones en la definición y desarrollo de un nuevo proyecto de cultura (Morales & Trujillo, 2014).

En el caso del subsidio, así como en aquellos en los cuales se ha establecido una diferencia como criterio, por ejemplo, con las personas en condición de discapacidad en el mundo de la educación o del trabajo, en especial, cuando se construyen significados de manera oficial y se realizan prácticas que legitiman y fortalecen las diferencias, los riesgos de exclusión son aún

mayores debido a que tales diferencias y prácticas se constituyen en ideología, en antivalores muchas veces implícitos que operan como manos invisibles discriminando, estableciendo abismos, se convierten en paradigmas arraigados en el lenguaje y en las creencias y son muy resistentes al cambio.

En un contexto excluyente, donde rechazamos al “diferente” por su raza, su credo religioso, su condición socioeconómica o su tendencia sexual, no es extraño que rechacemos a los que consideramos “diferentes” por su condición de adolescencia, juventud o vejez: “esos jóvenes desadaptados”, “esos viejitos chochos”, “esos jóvenes apolíticos”, “esos abuelos tercicos”...son expresiones que acompañan nuestra cotidianidad en uno u otro grado (Morales, 2014).

Dichas expresiones obedecen a estereotipos con los que transitamos y que permean nuestras actitudes y comportamientos con respecto a los diferentes períodos del ciclo vital. Es evidente que

(...) las representaciones sociales sobre este colectivo contribuyen significativamente a los procesos de inclusión/exclusión simbólica, por cuanto configuran el imaginario sobre la vejez que es aplicado por la población, los medios de comunicación y los propios adultos mayores quienes ajustan su comportamiento a lo que se espera socialmente de ellos, limitando, de esta manera, su inclusión social (Thumala et al., 2010, p. 118).

Así las cosas, la opinión generalizada que define la vejez como equivalente a una condición de dependencia y cuestiona la capacidad de los adultos mayores para ocuparse de sí mismos, influye en sus expectativas de autoeficacia y puede generar una suerte de “síndrome de exclusión” (Bude & Lantermann, 2006 citados por Thumala et al., 2010, p. 118).

En este caso, el hecho de no atribuir mayor responsabilidad por su bienestar a las propias personas mayores puede relacionarse con imágenes que destacan las condiciones de dependencia y falta de autonomía. (Thumala et al., 2010, p. 117) De hecho, “las personas mayores son percibidas más como receptoras de ayuda, cuidados y apoyo económico que como cuidadoras de otras personas y donantes de su tiempo, energía, conocimientos, apoyos afectivos, materiales y económicos a la familia y a la sociedad” (Anaut et al., 2008, p. 21). Por estas razones se considera que los adultos mayores quedan incluidos en la categoría de “ciudadanos” al recibir el subsidio que hemos mencionado, pero no quedan incluidos de la misma manera que los demás ciudadanos, sino de manera desigual (Nussbaum, 2007), es decir, que el Gobierno puede afirmar - como en efecto lo hace - que incluye a las personas mayores en sus políticas, pero en realidad quedan incluidos de una manera tan diferente y desigual a los demás ciudadanos que, en efecto, están siendo excluidos.

¿Es posible una inclusión excluyente?

Así pues, existen dinámicas siniestras de “inclusión excluyente”. A esto debemos sumar el que, por ir a recoger el subsidio, las personas mayores dejan de ir a trabajar en sus propios proyectos, lo cual desalienta iniciativas e inhibe procesos colectivos que muchas veces recién comienzan. Todo este panorama resulta claramente injusto para los adultos mayores: “Algunos de los conceptos clásicos de injusticia se refieren realmente a situaciones de “inclusión en condiciones de desigualdad” (Sen & Kliksberg, 2007, p. 28).

Así ocurre, por ejemplo, con la salud, que queda “cubierta” por el SISBEN para los estratos más bajos, mientras que las EPS atienden a los

demás estratos. ¿Cómo están siendo incluidos los estratos más bajos? Esta “inclusión desigual” constituye no sólo una exclusión sino que, de suyo, desarma los posibles reclamos y denuncias si se utiliza como argumento probatorio de que, en efecto, se presta el servicio. Habría que considerar entonces, tanto para la salud como en el caso del subsidio en efectivo para personas mayores -solo como ejemplos de esta dinámica perversa- si se está atendiendo debidamente a la población de adultos mayores, si hay equidad en el sistema, pues parece más bien que, estructuralmente, este sistema reproduce las asimetrías y legitima las injusticias, a través de decisiones y prácticas que aparentemente -y solo aparentemente- parecen resolver alguna necesidad en las personas que participan de un programa, mientras que se legaliza la exclusividad.

Ya Max-Neef y sus colaboradores, a propósito de las necesidades y de sus satisfactores, postularon que existen satisfactores singulares, cuando satisfacen adecuadamente una necesidad; satisfactores sinérgicos cuando satisfacen adecuadamente varias necesidades a la vez; pero también satisfactores que inhiben e incluso que violan y destruyen, cuando son aplicados con la intención de satisfacer una necesidad, pero por sus efectos paradójales imposibilitan su satisfacción e impiden la satisfacción adecuada de otras necesidades. Estos autores develan que los satisfactores inhibidores y violadores siempre son impuestos y están vinculados preferencialmente a la necesidad de protección (Max-Neef, Openhayn & Elizalde, 1986).

El subsidio para las personas mayores es un satisfactor violador. La discriminación infantilizante de los “abuelitos”, de los “viejitos”, de las personas de “la tercera edad”, en especial de quienes además son considerados “pobres” y se piensa que por ello no pueden agenciar la satisfacción de sus propias necesidades, legitima

por medio de la subvaloración, el estereotipo de dependencia y sumisión, el prejuicio de deterioro progresivo, el llamado Modelo Deficitario del Envejecimiento.

Este modelo pareciera reflejar una idea de vejez como un estado que le ocurre a los otros, olvidando que todos llegaremos a ser adultos mayores, es por ello, y porque hace parte del paradigma de autoevaluación de personas de todas las edades, que se habla de la exclusión a la adultez mayor o edadismo, como una forma de autoexclusión (De Lemus & Expósito, 2005). Asimismo, la idea de “el pobre”, “el anciano”, “el necesitado” que está a la base de programas aparentemente respetuosos con la diferencia, es criticada por Skliar (2007), dado que pareciera confundir de manera pretenciosa la alteridad con la diversidad, encajando en esta última a los mismos diversos de siempre, que son generalmente colectivos vulnerables.

Desde esta perspectiva, el “yo”, el “nosotros”, pareciera guardar cierto privilegio y emerge “la sospecha acerca de si el otro puede ser “tan humano” como lo somos, en apariencia, nosotros mismos (“esos” cuerpos paralizados son cuerpos? ¿“eso” que usan los sordos es una lengua? ¿“eso” que hacen los ciegos para leer es lectura? ¿“esa” forma de aprender de los que tienen problemas de aprendizaje es, en verdad, aprendizaje?) (Skliar, 2007, p. 3).

Por nuestra parte decimos en consonancia: ¿Eso que narran los viejos, si puede llamarse biografía? ¿Eso que permite a los ancianos hacer “algunas cositas”, es iniciativa o puede llamarse proyecto? ¿El tiempo compartido por las personas mayores, es vida comunitaria? ¿Acaso las decisiones de los ancianos son expresión de autonomía? ¿Eventualmente es valiosa la sabiduría de los mayores? También podríamos preguntar: ¿Eso que reciben cada dos meses, es salario o pensión dignos? ¿Luego de trabajar cuarenta y cinco años o más no deberían

recibir, en la comodidad de sus casas, la pensión a la cual tienen derecho?

En otro escrito, (Trujillo, 2012) sostuvo que en la forma de tratar con las personas viejas hay varias posibilidades que se ubican en un continuo entre dos polos: la asistencia, por una parte, puesto que algunos de ellos realmente requieren asistencia incluso en casi todos los aspectos de sus vidas, y el asistencialismo, por otra, cuando sin requerir asistencia reciben ayuda en lugar de poder contar con tiempo, espacio y otros recursos para desarrollar sus proyectos de manera autoagenciada.

Esta idea resulta cercana a lo que plantea Skliar (2007) al referirse a la posibilidad de tomar de manera consciente posición entre dos opciones para entender la diversidad: acciones dirigidas hacia un grupo estereotipado o una “preocupación ética hacia toda figura de alteridad” (p. 3). Ello llevaría o bien a dirigir acciones asistencialistas hacia un otro concreto que consideramos inferior a nosotros o bien a asumir una actitud de respeto frente a la alteridad. Valdría la pena preguntarse si las personas responsables de gestionar políticas dirigidas a la adultez mayor en nuestro país, han tomado una decisión de manera consciente frente a esta disyuntiva.

En Enfermería han desarrollado una prueba⁴ que permite medir aquello que llaman “Índice de Dependencia” por medio del cual establecen el grado de dependencia de las personas. Rompiendo la connotación negativa, desde la psicología, Trujillo 2012, propuso la formulación de las “Posibilidades de Autogestión” buscando evaluar cualitativamente la posibilidad que tienen los ancianos para asumir el autoagenciamiento de sus proyectos idiosincrásicos

4 En Internet pueden conocerse varias versiones de esta prueba, la cual originalmente, en 1955, se conoció como Índice Barthel. Próximamente publicaremos un artículo revisando este Índice.

y garantizar su calidad de vida (Sen, 2001). Mal haríamos si proponemos a una persona altamente dependiente que ella misma agencie sus proyectos, pues se sentirá frustrada, pero mal hacemos también si prestamos asistencia a alguien que puede gestionar sus proyectos por sí misma. En consonancia con Skliar pensamos que todos somos diversos pero no desiguales, y que estigmatizamos a otras personas cuando los denominamos “diferentes” inferiorizándolos.

Así pues, de manera similar a como en enfermería, geriatría y otras disciplinas de la salud se realiza la valoración del grado en que las personas mayores tienen dificultad para satisfacer de forma independiente sus necesidades básicas, bien por falta de fuerza, de apoyo familiar o social, por limitación de conocimientos o de voluntad, - indicador que como dijimos es conocido como Índice de Dependencia- el cual permite identificar oportunamente la pérdida de la funcionalidad para entonces, actuar eficazmente en la prevención de las posibles limitaciones y poder aumentar el bienestar del individuo. Así pues, proponemos desde la psicología y, en particular, la gerontología, la categoría, Posibilidades de Auto-agenciamiento, que podría complementar a las numerosas escalas cuantitativas para medir la dependencia", con algunos criterios para evaluar cualitativamente la correspondencia o la distancia entre el sentido de la vida del anciano y la percepción subjetiva de su realización, y, de esta manera, para proponer las estrategias más apropiadas de intervención en cada caso.

De manera coherente con el Índice de Educación Inclusiva, la escala de auto-agenciamiento, al tener en cuenta al sujeto puede partir de la idea de desarrollo, en este caso del desarrollo en la adultez mayor, lo que lleva por un lado a inclinar la mirada hacia las posibilidades de este período del ciclo vital para evitar considerarlo como un estado de déficit, involución y retroceso (Goldhaber, 2000) y, por otra parte,

a considerar que no todos los sujetos, en este caso los adultos mayores, se desarrollan de la misma manera ni requieren lo mismo por parte del entorno (Vygotsky, 1997).

Es innegable que un atributo de ser humanos es que nos desarrollamos constantemente; y desarrollarse, en el sentido más amplio y general del término, no es otra cosa que cambiar y transformarse con el paso del tiempo (Martí, 2005, p. 15). Aún así, y a diferencia de otras especies y organismos vivos, el desarrollo propiamente humano, lejos de constituirse en un proceso lineal, enteramente determinado por condicionamientos biológicos y filogenéticos, es un proceso dialéctico [tal y como lo definiría Vygotsky (1979)], en el que se entrelazan factores biológicos y culturales de muy diversa índole (Marulanda et al., 2013, pp. 20-21).

En este sentido, las políticas dirigidas a la adultez mayor deberían partir de considerar los múltiples caminos de desarrollo, es decir, las múltiples formas de ser adultos mayores en nuestro contexto. Trujillo (2008) señaló que el desarrollo integral es un proceso biopsicosocial en el cual lo psicológico emerge de lo biológico gracias a lo social que en la voluntad alcanza su máxima expresión.

Esto supone, por supuesto, ir más allá de la evaluación del grado de dependencia al realizar actividades de la vida diaria, que es una perspectiva en la cual el énfasis está en el corto plazo, para dirigir nuestra mirada al mediano y al largo plazo propios de la Orientación Temporal de la Personalidad: a los planes a corto plazo se vincularían los proyectos a mediano plazo y a estos se adhiere el sentido vital a larguísimo plazo, para toda la vida (Trujillo, 2007; 2012a). Así, estamos de acuerdo con atender necesidades de personas en situación de especial vulnerabilidad que requieren asistencia para satisfacer necesidades básicas en la vida diaria, pero también con atender la

posibilidad de auto-agenciamiento necesario para alcanzar una mayor autonomía personal, para discernir de mejor manera el sentido de su existencia, para comprender su lugar en el vector de la historia, aquilatar la ponderación de la propia realización y poder ejercer plenamente sus derechos como ciudadanos.

Nuestra propuesta no es innovadora ni aporta un mayor rigor, en tanto la evaluación de la calidad de la vida, en general, y en particular, la del Índice de Dependencia son prácticas difundidas y consolidadas, especialmente en países desarrollados. Pero las sugerencias nuestras tienen mayor vigor, en tanto profundizan y se enfocan en un tipo de acompañamiento a las personas mayores que les permita ahondar en su biografía, reconocer sus trayectorias, revisar sus transiciones, tamizar sus afectos, discernir su sentido vital y apreciar su satisfacción personal desde la contemplación de su propia realización.

Consideramos que, en tanto categoría compleja, respetando el trabajo interdisciplinario que hay tras el Índice de Dependencia, dentro del rubro “Posibilidades de Auto-agenciamiento” caben cómodamente características con valencia positiva y/o negativa, de virtudes tales como autonomía, iniciativa, empoderamiento, independencia, pro-actividad, autoestima, futurición, actividad, compromiso, satisfacción, realización, vinculación a familias y redes, salud, autofinanciamiento, inclusión, exclusión, discernimiento y aquellas que el análisis de los textos biográficos nos puedan aportar cuando emerjan. Una aproximación hermenéutica a la biografía de los viejos puede alumbrar algunas de estas dimensiones en sus experiencias vivenciales, como hemos podido encontrar en nuestras investigaciones (Trujillo, 2014).

Permítanos insistir: una lección aprendida en el trabajo con personas mayores es que no todas

ellas pueden aspirar al autoagenciamiento dadas sus propias limitaciones, mientras otras pueden realizarse autónomamente si el contexto les permite autoagenciar sus propios proyectos y potenciar sus atributos. Esto quiere decir que cuando nos aproximamos al trabajo con envejecentes y con ancianos podemos definir nuestras posibles acciones al menos desde dos perspectivas, o mejor, ubicándonos en medio de dos polos diferentes en las tensiones que quedan instauradas entre ellos: En un extremo está la posibilidad para el acompañamiento a personas que gozan de la salud y el vigor suficiente para emprender la realización de sus propios proyectos y que, por tanto, tan solo requieren de la complicidad y del apoyo iniciales a sus iniciativas. En el otro polo están aquellas personas mayores enfermas y seriamente limitadas a quienes debemos hacer todo aquello que no pueden realizar por sí mismas. Entre estos dos polos se encuentran personas con diversos tipos de facultades, dificultades y con distintos grados de dependencias, potencialidades y autonomía.

Una primera exigencia de estas tensiones para el “saber envejecer” es, entonces, la de desarrollar sistemas de evaluación de la calidad de la vida en la vejez que nos permitan definir qué tipo de acompañamiento es el más adecuado y eficaz con cada comunidad, con cada grupo de personas mayores, con cada persona anciana, pues podríamos estar haciendo un enorme daño a quienes pueden valerse por sí mismos para satisfacer sus necesidades, si obramos desde un asistencialismo generalizado que no permite a cada cual definir su propio grado de autonomía para afrontar los retos que se le presenten - por ejemplo, en el caso de subsidios monetarios -, o cuando sobreactuamos llenando el tiempo en las instituciones con actividades que muchas veces carecen de significado para los mismos ancianos residentes, con un interés recreacionista. También dejamos de hacer lo correcto cuando abandonamos a su propia suerte a quienes requieren de un cuidado

especial, cercano, detallado y permanente, esperando de ellos la autogestión de la cual no disponen. Quizá el criterio más adecuado para elegir el mejor de los caminos sea el de preservar, el de cuidar la dignidad y la autoestima de la persona, pues si abandonamos a quien requiere cuidados especiales, el abandono golpeará irremediablemente su amor propio, pero si hacemos demasiado por quienes pueden hacerlo por sí mismos, también golpearemos su delicada autoestima al subestimar su iniciativa, capacidades y posibilidades frente a sus propios retos.

Es pues un asunto de discernimiento en cada caso, con cada persona y a lo largo de todo el trayecto que dure nuestro acompañamiento. La asistencia, que cuando se confunde con el asistencialismo ha sido tan criticada por generar dependencias, sumisión, baja autoestima, heteronomía moral, pasividad, puede resultar de enorme valor para formular políticas y diseñar programas que cubran a personas con serias limitaciones, pero resulta infantilizadora e incapacitante si se impone, subestimándoles, a personas capaces de auto-agenciamiento. Acompañar la conformación de grupos autogestionados con personas mayores, que respondan a sus intereses y necesidades y adelantar su desarrollo a través de estrategias no-directivas, puede ser una estupenda estrategia de modo que sean ellos mismos quienes provean los satisfactores sinérgicos para sus carencias y potencialidades (Max-Neef, Elizalde & Openhyn, 1986; Trujillo 2009; 2010; 2010a), lo cual no resulta provechoso para el trabajo con quienes esperan y necesitan que el resto de la humanidad se acuerde bondadosamente de ellos. El amor puede ser exigente con quien lo requiere y comprensivo con quien lo necesita. El bien, bien hecho, dirían los Hermanos Hospitalarios de San Juan de Dios.

Invitamos al lector a considerar cuál puede ser el discernimiento que hay tras la decisión del

gobierno que da subsidios a personas mayores, pues si se exageran las tendencias actuales en los medios de comunicación que sesgan nuestra cultura presentándonos la vejez como un momento indeseable que podemos evitar si comparamos los productos adecuados y recibimos los servicios indicados, podríamos fácilmente llegar a pensar que la vejez no es otra cosa que el resultado de un descuido, de una indolencia en el cuidado personal, y, por esta misma vía, podríamos insensibilizarnos frente a las características y necesidades de las personas mayores, de modo que muchos viejos podrían no encontrar seres humanos empáticos que se relacionen amorosamente con ellos durante el envejecimiento y también cuando en la vejez ya no puedan hacer aquello que hicieron a lo largo de toda su vida (Trujillo, 2012), e incluso podrían desvanecerse frente a nuestras miradas: “En este sentido, la vejez más avanzada puede desaparecer de nuestro espectro de preocupaciones sociales, transformándose en un problema de consumidores descuidados, que fueron negligentes con sus cuerpos” (Brigueiro, 2005, p. 7).

El asistencialismo procede según dinámicas que logran lo contrario al fin que persigue. Romper el círculo vicioso del subdesarrollo implica asumir otras ideas acerca de la inclusión, romper paradigmas.

Por una Constitución incluyente

El deber constitucional es que el gobierno nacional proteja la vida, la honra y los bienes de todos los ciudadanos y es eso precisamente lo que nos inquieta y deja algunas preguntas: ¿Por qué hay ciudadanos cuya vida, honra y bienes el gobierno no ha tutelado y quienes por ello se encuentran en indefensión? ¿Habrán sido excluidos de la categoría “ciudadanos”? ¿Un subsidio en efectivo los incluye, de alguna manera, en la categoría “ciudadanos?” o ¿Tal subsidio mantiene a las personas mayores fuera de la ciudadanía, pero con éste el gobierno puede

lavarse las manos por no haber cumplido previamente su responsabilidad constitucional?

Insistimos en que existe una “inclusión desigual” que bien podría ser otra cara de la exclusión, una cara hipócrita, maquillada y vestida de inclusión. Para prevenirla adherimos a Figueroa cuando enuncia la: “Inclusión como responsabilidad de todos los agentes en la movilización de recursos, significados y acciones; participación de las personas mayores en las decisiones; reivindicación de la experiencia como soporte para la teorización” (Figueroa, s.f., p. 101).

Los sistemas asistencialistas, basados en la lástima en el marco de relaciones asimétricas, desconocen las necesidades e intereses de las personas a quienes pretenden ayudar y no reconocen sus potencialidades de auto-agenciamiento, de modo que empobrecen aún más a quienes incluyen en sus planes, haciéndolos dependientes de sus donaciones en lugar de contribuir con el proceso de hacerse sujetos de su propio proyecto histórico concreto. Con firmeza algunas personas afirman que no quieren ser incluidos en sistemas de este tipo, manifestando su autonomía decisoria: “esto no tiene sentido para mí”, “yo no quiero ser ayudado”, “no quiero que sientan lástima por mí”, “así no me quieren”, “la lástima lastima”, “yo me auto-excluyo”... “nada sobre nosotros sin nosotros”.

Proponemos una evaluación previa de características, necesidades, intereses y posibilidades que parta de una mirada al desarrollo, a las múltiples formas de hacerse viejo y de ser adulto mayor, que respete la voz protagónica de los sujetos sobre su propia vida, es decir, su propia narrativa, pues ello permitirá al gobierno o a cualquier otro agente discernir las acciones que mejor satisfagan a las personas mayores y respondan de modo pertinente a la búsqueda de su calidad vital.

Referencias

- Anaut, S., Caparrós, N., & Calvo, J. (2008). *Personas mayores y exclusión social. II Plan de Lucha contra la Exclusión Social en Navarra*. Recuperado de https://www.unavarra.es/digitalAssets/168/168636_10000003-Personas-mayores-y-exclusion-social-PDF.pdf
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinética*, 29,19-27.
- Boal, A. (2009). *El teatro del oprimido*. Barcelona: Editorial Alba.
- Brigueiro, M. (2005). Envejecimiento exitoso y tercera edad: problemas y retos para la promoción de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), pp. 102-109.
- Castaño, J., & Forero, A. (2015). *Proyecto inclusión socioeducativa. Hacia la construcción de un modelo de intervención psicoeducativa dirigido a niños con bajo nivel de aprendizaje en matemáticas*. Segundo Coloquio de Psicología, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Colombia Mayor. (2013). Programa Colombia Mayor. Recuperado de <https://colombiamayor.co/programas.html>.
- Del Águila, L. (2013). Estereotipos y prejuicios que afectan a las personas con discapacidad. *Discapacidad, Justicia y Estado: Discriminación, estereotipos y toma de conciencia*, 2, 67-99. Recuperado de http://www.agro.uba.ar/sites/default/files/discapacidad/revista_nro_2_discapacidad_justicia_y_estado_estereotipos_discriminacion_pdf_final.
- De Lemus, S., & Expósito, F. (2005). Nuevos retos para la Psicología Social: edadismo y perspectiva de género. *Pensamiento Psicológico*, 1(4), 33-51.
- Figueroa, M. (s.f). Diversidad e inclusión escolar: retos para la psicología educativa actual. En G. Marciales. (Ed.), *Psicología Educativa: Trayectorias, convergencias y vórtices* (pp. 97-123). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del Oprimido*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Goldhaber, D.E. (2000). *Teorías Del Desarrollo Humano- Perspectivas Integradoras. La perspectiva de Giselle Labouvie-Vief (L.V) acerca del desarrollo adulto*. Mountain View, California: Mayfield Publishing co. (Traducción Sergio Trujillo García).

- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Surasa, S.,...Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, (5), 15-57.
- Martín-Baró, J.I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Marulanda, E., Jiménez, M., Morales, S.M., Ochoa, S., Pinilla, P. M., & Roa, R. (2013). Índice de Educación Inclusiva para la Primera Infancia (INCLUDE). Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje. Documento de apoyo conceptual y propuesta de desarrollo (ruta metodológica y de aplicación) del Índice en el territorio nacional. Bogotá: MEN.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Openhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana*. Santiago: CEP-PAUR.
- Ministerio de la Protección Social Republica de Colombia. (2007). *Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007 - 2019*.
- Morales, S.M. (2014). Documento de trabajo en el Seminario Teórico del Énfasis en Inclusión Narrativa. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana.
- Morales, S.M., & Trujillo, S. (2014). *La Escucha Activa: núcleo de la formación de psicólogos Javerianos*. Primer Coloquio de Psicología, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Kazt Editores.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. En Universidad Nacional de Cuyo, Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa “Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa”. Recuperado de http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Sen, A., & Kliksberg, B. (2007). Exclusión e Inclusión. En A. Sen y B. Kliksberg. *Primero la gente, una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado* (pp. 27-42). Barcelona: Ediciones Deusto.

- Thumala, D., Arnold, M., & Urquiza, A. (2010). Opiniones, expectativas y evaluaciones sobre diferentes modalidades de inclusión/exclusión social de los adultos mayores en Chile. *Argos*, 27(53).
- Trujillo, S. (1990). Autonomía moral: un proyecto educativo. *Theologica Xaveriana*, (95), 161-170.
- Trujillo, S. (2005). Agenciamiento Individual y Condiciones de Vida. *Revista Universitas Psicológica*, 4(2), 221-229.
- Trujillo, S. (2006). "Interpretación desde la psicología de la calidad de la vida y sus dimensiones en adultos mayores de los municipios de Soacha y Sibaté". En S. Trujillo. (Ed.), *Saber, Sujeto y Sociedad. Una década de investigación en psicología* (Cap. 14). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Trujillo, S., (2007). El sentido vital: ¿Encontrado, otorgado, inventado, construido? *Revista Sentido y Existencia*, 2, 48-53.
- Trujillo, S. (2008). *La Sujetualidad: un Argumento para Implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*. Bogotá, Colombia: Editorial Javeriana.
- Trujillo, S. (2009). *Calidad de Vida: Envejeciendo con Sentido Vital*. I Congreso de la Cátedra de Psicología de la Tercera Edad y Vejez. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Buenos Aires.

- Trujillo, S. (2010). Sentido y Calidad de Vida: la biografía como ocasión resiliente en la vejez. Congreso Internacional de Psicología de la Vejez. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Trujillo, S. (2010a). El Espíritu Autogestionario y su Concreción en Proyectos con Sentido para Personas Mayores. Congreso de Salud: Por un envejecimiento activo y productivo, Hermanitas de los Pobres de San Pedro Claver, Bogotá.
- Trujillo, S. (2012). Saber envejecer: entre el auto-agenciamiento y el asistencialismo. Algunas tensiones generativas para pensar el envejecimiento desde el sentido vital. Congreso Internacional sobre el Envejecimiento Humano. Universidad de Passo Fundo, Brasil.
- Trujillo, S. (2012a). Orientación temporal de la personalidad y resiliencia. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 5(1), 37-44.
- Trujillo, S. (2014). Desafíos epistemológicos de la biografía a la investigación con adultos mayores. Revista Iberoamericana de Psicología, Ciencia y Tecnología, 7(1), 7-13.
- Trujillo, S., Tovar, C, y Lozano, M. C. (2007). El Anciano Conformista ¿Un Optimista con Experiencia?, Revista Universitas Psychológica, 6(2), 264-268.
- Vygotsky, L. (1997). El defecto y la compensación. En L. Vygotsky. Obras escogidas V. Fundamentos de defectología (pp. 41-56). Madrid: Visor.

Normas de Publicación

**Normas
de
publicación**

Normas de Publicación

Misión

Tesis Psicológica es una revista de carácter académico y científico de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Como publicación busca contribuir con la difusión de la investigación en psicología, desde sus diversos enfoques y campos de intervención, y la discusión de sus problemas epistemológicos. Se trata de generar escenarios de discusión que contribuyan al fortalecimiento de la comunidad académica e investigativa, en aras de la generación de aportes que incidan en el contexto social, en concordancia con el compromiso social que caracteriza a la Facultad y a la Institución.

Orientación

Tesis Psicológica es una revista semestral, disciplinar, destinada a difundir los avances de la investigación en psicología. Pretende, por tanto, acoger el debate y la pluralidad de puntos de vista que alimentan y constituyen la disciplina, los fundamentos y giros epistemológicos en que se sustenta, así como el mantenimiento de una reflexión crítica en diálogo con otras disciplinas.

Público objetivo

La Revista está dirigida a la comunidad académica de la psicología y de las ciencias sociales y humanas que comparten campos y problemáticas afines, así como a las entidades que ejercen la psicología como profesión.

Información para obtener y reproducir los documentos publicados

Tesis Psicológica autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando al autor y a la fuente, únicamente con fines académicos. Para la reproducción total o parcial de los artículos de la revista con otros fines, se requiere solicitar autorización por escrito al Centro de Producción Editorial y al Editor de la Revista.

Normas para la presentación de artículos

Tesis Psicológica es una revista arbitrada de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores, con periodicidad semestral: se publicarán dos ediciones anuales en los meses de enero-junio y julio-diciembre. Publica y difunde los resultados de investigación internos, externos, nacionales o extranjeros.

Los autores que se encuentren interesados en postular sus artículos para su publicación, deben enviarlos vía email al correo electrónico tesispsicologica@libertadores.edu.co. Los textos deben ser inéditos y originales que signifiquen un aporte a la psicología, derivados de procesos y resultados de investigación básica o aplicada en todas las áreas de la psicología y de campos interdisciplinarios y transdisciplinarios, de carácter teórico, empírico, de reflexión o de revisión. Se recibirán artículos en idioma español, inglés, portugués y francés.

Presentación de artículos

a) Los escritos se presentarán con una extensión máxima de veinte cuartillas tamaño carta, escritos con letra Arial de 12 puntos y a doble espacio.

b) Se presentará el título del artículo de máximo seis palabras, con nota a pie de página indicando el proyecto de investigación del cual derivó el documento que se postula a la Revista.

c) Debe presentarse claramente el nombre del autor o los autores, con nota a pie de página especificando la afiliación institucional, último nivel de estudios, y correo electrónico.

d) Junto con el artículo, se anexará hoja de vida del o los autores, que contenga los datos académicos y profesionales, publicaciones en otras revistas, dirección completa, números de contacto y dirección de correo electrónico.

e) El modo de presentación de las tablas, gráficas, citas, las referencias y del texto en general, debe ceñirse a las disposiciones normativas de la American Psychological Association, APA (2010).

f) Al final del artículo se incluirán en un capítulo denominado “Referencias” la lista de referencias trabajadas a lo largo del texto. Se presentarán en orden alfabético y se deben presentar según las Normas APA (2010).

g) Solo se publicarán los artículos que hayan sido aprobados en los procesos de arbitraje por parte de evaluadores anónimos, especialistas en la respectiva temática y de la evaluación editorial.

h) Con el envío del artículo se debe adjuntar una carta en la que se declare que el escrito no ha sido enviado ni será postulado a otras publicaciones y que es original e inédito. Esta carta estará firmada por todos los autores.

i) Los tipos de artículos deben corresponder a las siguientes categorías:

- 1. Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- 2. Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- 3. Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada que analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4. **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité Editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
5. **Documento de reflexión no derivado de investigación.**

Cómo citar y referenciar

Para una correcta citación se hace indispensable incluir el autor, el año y la página de la fuente, siempre se identificará al autor con su primer apellido. “Cita textual” (Autor, Año, p. xx).

Citas dentro y fuera del texto

En los casos en que la cita haga parte de la continuidad del párrafo debe indicarse el Autor, el Año y “señalar entre comillas el texto citado” finalizando con el número de página” (p. xx).

Cuando la fuente no cuente con paginación por ser fuente electrónica u otras, se remplazará el número de página por el número de párrafo (Autor & Autor, Año, párr. xx - xx).

Si el párrafo se alimenta de las ideas o planteamientos de distintos autores y textos, se deberán citar todos separando cada cita por punto y coma (Autor, Año; Autor & Autor, Año; Autor et al. Año).

Las citas que contengan cuarenta palabras o más, se ubicarán en un párrafo independiente sin comillas, utilizando en remplazo de estas, sangría izquierda de 2.5 cm aproximadamente.

Citación de dos o más autores

Si se trata de dos autores, los dos deben ser citados durante todo el texto, Autor y Autor (Año, p. xx), cuando los dos autores se citan dentro del paréntesis se hará uso del ampersand (Autor & Autor, Año, p. xx) por fuera del paréntesis se utilizará la y: Autor, Autor y Autor (Año, p. xx).

Cuando el número de autores supere los tres autores y no exceda los cinco, se citarán todos los autores la primera vez que aparezcan en el texto (Autor, Autor, Autor, Autor & Autor, Año, p. xx) y posteriormente se indicará el apellido del primer autor y la abreviatura et al (Autor et al. Año, p. xx), en el caso de que el número de autores sea igual o superior a seis, desde la primera citación se utilizará la regla antes mencionada: (Autor et al. Año, p. xx).

Citas de asociaciones o instituciones

Se hace referencia a aquellas fuentes de las instituciones, asociaciones, grupos, corporaciones, entidades o similares que se constituyen como los autores o la fuente principal del texto; en estos casos se escribirá el nombre completo y posteriormente se podrá utilizar la respectiva sigla o

abreviación en los casos en los que aplique, indicando esta desde el principio, ejemplo: (Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP) 2010) o Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx). De la siguiente manera:

Libros

Autor, A. A. (año). *Título del trabajo*. Lugar de publicación de la obra: Editorial.

Capítulo de Libro

Autor, A. A. & Autor, B. B. (año). Título del capítulo del libro. En A. Editor, B. Editor (Eds.), *Título del libro* (pp. xxx-xxx). Lugar de publicación de la obra: Editorial.

Publicaciones periódicas o no periódicas (artículos de revistas)

Autor, A. A., Autor, B.B. & Autor, C. C. (año). *Título del artículo*. Título de la publicación, volumen (año), pp-pp.

Autor, A. A. (año). Título del artículo. *Título de la publicación, volumen* (año), pp-pp. doi: xx. xxxxxxxxxxxx.

Documentos electrónicos de publicación periódica y no periódica en línea

Autor, A. A. (año). Título del artículo. Título de la publicación en línea, volumen (año). Recuperado de [http:// www.xxxxxxxxxx.xx](http://www.xxxxxxxxxx.xx)

Congresos u otros eventos

Autor, A. A. (Mes, año). Título del trabajo. Ponencia presentada en Nombre del Congreso o evento, Lugar, país.

Autor, A. A. (Mes, año). Título del trabajo o cartel. Trabajo o sesión de cartel presentado en la conferencia de Nombre de la Organización, Lugar.

Tesis y trabajos de grado

Autor, A. A. (año). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría (Tesis doctoral o tesis de maestría inédita). Nombre de la Institución, Lugar.

Autor, A.A. (año). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría (Tesis doctoral, Instituto xxxxxx de xxxxx). Recuperada de <http://www.wwwwwww.xx>

Proceso de recepción, arbitraje, aprobación y publicación de artículos

La recepción, aceptación y publicación del artículo constara del siguiente proceso:

- a) El Comité Editorial por medio de su Editor y Asistente Editorial revisarán el cumplimiento de los requisitos formales para la presentación de artículos y la pertinencia del artículo teniendo en cuenta el ámbito de publicación de Tesis Psicológica.
- b) El concepto del Comité Editorial puede ser aprobado, aprobado con ajustes de acuerdo a los requisitos formales de presentación del artículo, o devuelto en los casos en que la temática no sea acorde con las políticas de la Revista.
- c) Una vez el artículo ha cumplido los aspectos formales y con el concepto favorable por parte del Comité Editorial, se procederá a la búsqueda de evaluadores externos, nacionales o internacionales, especialistas en la temática abordada por el artículo, garantizando el anonimato de los evaluadores y del articulista (evaluación que se realiza bajo el sistema Double Blind Review).
- d) Los pares evaluadores serán seleccionados teniendo en cuenta el área de conocimiento, producción académica y nivel de estudios mínimo de maestría.
- e) Los documentos serán evaluados por dos (2) pares externos, o tres (3) en caso de presentarse discrepancia o cuando los conceptos se estimen confusos.
- f) Los evaluadores externos serán contactados por el Editor y Asistente Editorial remitiendo únicamente el título, resumen y palabras clave del artículo; una vez el posible Evaluador acepte la designación realizada, se procederá al envío del artículo completo, salvaguardando la identidad de los autores, y estipulando quince (15) días como plazo para el reenvío de la evaluación y el concepto pertinente.
- g) Los resultados de la evaluación externa serán remitidos al Editor vía correo electrónico, quien la remitirá al autor, salvaguardando la identidad del Evaluador.
- h) El concepto emitido, puede ser: Aprobado el artículo sin modificaciones; aprobado el artículo teniendo en cuenta la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores; no aprobado el artículo para su publicación.
- i) El concepto emitido por los evaluadores se informará al o a los autores. Para el caso del concepto “Aprobado el artículo sin modificaciones”, se procederá a informar vía e-mail al o a los autores la fecha de aceptación del artículo.
- j) En el caso “Aprobado el artículo teniendo en cuenta la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores”, se informará al o a los autores el concepto de evaluación y se otorgaran 15 días para que se efectúen las correcciones solicitadas o de lo contrario se asume que el autor desistirá de la postulación de su artículo.

k) Recibidos los textos ajustados por parte del autor o los autores, el Editor y Asistente Editorial de la Revista procederán a verificar el cumplimiento de las recomendaciones solicitadas por parte de los evaluadores. Podrán devolver el artículo al o a los autores en caso de no cumplimiento de las observaciones emitidas por los evaluadores.

l) Aceptado el artículo para su publicación, el autor o los autores deberán diligenciar y remitir vía correo electrónico los siguientes formatos: 1. Formato de autorización para la publicación y reproducción del artículo; 2. Formato de Cesión de Derechos Patrimoniales; 3. Formato de Declaración de originalidad del artículo.

Corrección de estilo

a) Una vez los artículos hayan sido aprobados para su publicación, los textos se someterán a corrección ortogramatical y de estilo.

b) Los articulistas podrán aceptar o rechazar los cambios sin efectuar modificaciones en el contenido del artículo (agregar, extraer o modificar contenidos).

c) Una vez realizados los cambios, el editor remitirá en PDF, los artes finales del artículo para la última revisión por parte de los autores y su respectiva aprobación.

Remisión de ejemplares de la publicación

Los autores de cada una de los artículos aprobados para su publicación recibirán dos (2) ejemplares en medio físico que serán enviados a su dirección postal.

Nota: Las ideas emitidas en esta publicación son responsabilidad de los autores, no comprometen al editor, al director de la Facultad, ni a la Institución. Se autoriza la reproducción de los artículos citando al autor y a la fuente, únicamente con fines académicos.

Contacto

Los artículos podrán remitirse a:

Revista Tesis Psicológica
Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores.
Carrera 16 No. 63 A - 68 Piso 3. Oficina 303. Sede Administrativa. Bogotá, Colombia.
PBX (57) (1) 254 47 50 Ext. 3302 - 3301.
Dirigido a: Carol Fernández Jaimes. Editora.
Correo electrónico: tesispsicologica@libertadores.edu.co.
Página web: www.ulibertadores.edu.co (Repositorio de Publicaciones).

Norms for the Publication of Articles

Mission

Tesis Psicológica is an academic and scientific magazine from the Universidad de los Libertadores Psychology Faculty. As a publication, it looks for contributing with the diffusion of researching results in psychology; from their diverse focuses and intervention fields, and the discussion on their epistemological problems. It is about generating discussion scenarios that contribute to the invigoration of academic and researching community, in order to generate contributions that may impact social contexts, in agreement with the social commitment that characterizes the faculty and the Institution.

Positioning

Tesis Psicológica is a biannual specialized Magazine, dedicated to diffuse researching advances in psychology. It seeks, therefore, to welcome debate and plurality of points of view that feed and constitute to this discipline, the fundamentals and epistemological turns in what it is sustained, as well as the maintenance of a critical reflection in dialogue with other disciplines.

Objective Public

This Magazine is directed to academic psychology and social and human sciences communities that share fields and kindred problems, as well as to entities that exercise psychology as a profession.

Information to Obtain and Reproduce Published Documents

Tesis Psicológica authorizes the total or partial reproduction of articles mentioning the author and the source, only for academic purposes. For total or partial reproduction of the articles of the magazine with other finalities, it is required to request writing authorization to the Department of Editorial Production and the Editor of the Magazine.

Norms for Presenting Articles

Tesis Psicológica is an arbitrated Magazine from Psychology Faculty of Fundación Universitaria los Libertadores, with biannual regularity: two annual editions will be published in the months January-June and July-December. It publishes and it diffuses internal, external, national or foreigners researching results.

Instructions to Publish Articles

Authors interested in postulating their articles for their publication should send them via email to the electronic mail tesispsicologica@libertadores.edu.co. The texts should be unpublished and original, as a contribution to psychology, derived from processes and results of basic or applied researching in all the psychology areas and interdisciplinary and transdisciplinary fields, theoretical and empirical character, reflection or revision. The articles will be received in Spanish, English, Portuguese and French languages.

Articles Presentation

- a) The papers will be presented with a maximum of twenty pages extension, letter size, typed in arial font 12, and in double space.
- b) The title of the article will be presented in maximum six words, with foot page note indicating the researching project of which derived the document that is postulated to the Magazine.
- c) The text should show up the author's or authors name clearly, with foot page note specifying the institutional filiation, last level of studies, and electronic mail.
- d) Along with the article, it will be annexed the author's or the authors résumé that contains the academic and professional data, publications in other magazines, complete address, contact numbers and electronic mail address.
- e) The way of presentation of charts, graphic, quotations, references and text in general, should stick to the normative dispositions of American Psychological Association, APA. (2010).
- f) At the end of the article they will be included in a chapter denominated "References": list of references worked throughout the text. They will show up in alphabetical order and should show up according to APA Norms (2010).
- g) They only will be published the articles that have been approved in the arbitration processes on the part of anonymous appraisers, specialists in the respective thematic and with the editorial evaluation.
- h) With the shipment of the article a letter should be attached in which it is declared that the writing has neither been sent nor will it be postulated to other publications; that it is original and unpublished. This letter will be signed by all the authors.
- i) Articles should correspond to the following categories:
- 1. Article of scientific and technological researching.** A paper presents in detail, original results of finished searching projects. The generally used structure contains four important parts: introduction, methodology, results and conclusions.
 - 2. Reflection article.** It presents finished researching results from an analytic, interpretive perspective or the author's critic, on a specific topic, appealing to original sources.
 - 3. Revision article.** Text resulted of a finished researching that analyzes, systematizes and integrates the outcomes of published or not published search on a field in science or technology, with the purpose of giving account about advances and development tendencies. It is characterized to present a careful bibliographical revision of at least 50 references.
 - 4. Letters to the editor.** Critical, analytic or interpretive position on the documents published in the magazines that constitute an important contribution to the discussion of the topic on the part of the scientific community of reference, according to Editorial Committee point of view.
 - 5. Reflection article not derived from a researching project.**

How to Quote and Make References

For a correct citation it becomes indispensable to include the author, the year and the source page, it will always be identified the author with its last name. "Textual quotation..." (Author, Year, p. xx).

Inside and Outside Quotations

In the cases in which citations makes part of the continuity of the paragraph the author, the year should be indicated and "point out among quotation marks the mentioned" text concluding with the page number" (p. xx).

When the source doesn't have paging because is an electronic one or other source, you shall replace the page number for the paragraph one (Author & Author, Year, and paragraph. xx - xx).

If the paragraph feeds itself of ideas or different authors' positions and texts, they will make separated quotations with period and comma (Author, Year; Author & Author, Year; Author et al, Year).

Quotations containing forty words or more will be located in an independent paragraph without quotation marks, using in replacement of these, left space of 2.5 cm approximately.

Citation with Two or More Authors

If the article has two authors, both should be mentioned during the whole text, Author and Author (year, p.xx), when the two authors make a citation inside a parenthesis the use of ampersand will be made (Author & Author, Year, p. xx) on the outside of the parenthesis will be used and: Author, Author and Author (Year, p. xx).

When the number of authors overcomes the three authors and don't exceed the five, all the authors made an appointment the first time that you/they appear in the text (Author, Author, Author, Author & Author, Year, p. xx) and later on it will be indicated the first author's last name and the abbreviation et to the (Author et to the one. Year, p. xx), in case the number of authors is the same or superior at six, from the first citation the rule will be used before mentioned: (Author et al, Year, and p xx).

Citations of associations or institutions

Reference is made to those sources of institutions, associations, groups, corporations, entities or similar that are constituted as the authors or the main source of the text; in these cases the complete name will be written and later on one will be able to use the respective acronym or abbreviation in the cases in those that applies, indicating this from the beginning, example: (Association of the Magazine Tesis Psicológica (ARTP) 2010) or Association of the Magazine Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx). In the following way:

Books

Author or Organizer. (org.). (year published). *Book title*. Town/city published, Publisher.

Book Chapter

Author of the Chapter, (year published) "Chapter title". In author of book or organizer (org.) *Book title*. Town/City published, Publisher.

Periodical or not Periodical Publications (articles of magazines)

Author or authors of the article. (year). Article title. *Publication title*, periodical volume (year), first and last page of the article.

Author of article. (year). Article title. *Publication title, volume (year)*, first and last page of the article.

Electronic Documents of Periodical and not Periodical on-line Publication

Author .(year). Article title. On-line publication title, volume (year) Available via URL [http: / / www.xxxxxxxxxx.xx](http://www.xxxxxxxxxx.xx), access date (D/M/Y).

Congresses or other events

Author. (month, year). Work Title. Report presented in Congress or Event name, Place, country.

Author. (month, year). Work or poster Title, I work or poster session presented in the conference, Organization Name, Place.

Thesis, Dissertations and Monographies

Author. (year published). Title doctorate thesis or master (doctoral Thesis or thesis of unpublished master) Institution Name, Place.

Author. (year published). Title doctoral thesis or master, (doctoral Thesis, Institute xxxxx xxxxxx), Available via URL <http://www.wwwwwww>

Reception Process, Arbitration, Approval and Publication of Articles

The reception, acceptance and publication of the article are determined by the following process:

a) The Editorial Committee by means of its Editor and Editorial Assistant will revise the execution of the formal requirements for the presentation of articles and the relevancy of their content, keeping in mind the publication environment of Tesis Psicológica.

b) The concept of the Editorial Committee can be: approved, approved with adjustments according to the formal requirements of presentation of the article, or returned in the cases in that the thematic one is not in agreement with the Magazine policies.

c) Once the article has completed the formal aspects and with the favorable concept on the part of the Editorial Committee, you will proceed to the search of external, national or international appraisers, specialists in the thematic one approached by the article, guaranteeing anonymity of the appraisers and of the journalist (evaluation that is carried out under the system Double Blind Review).

d) The pairs appraisers will be selected keeping in mind the area of knowledge, academic production and minimum level of studies of master.

e) The documents will be evaluated by two (2) external couples, or three (3) in the event of showing up discrepancy or when the concepts are considered confused.

f) The external appraisers will be contacted by the Editor and Editorial Assistant only remitting them the title, summarize and Keywords of the article; once the possible Appraiser accepts the carried out appointment, one will proceed to send the complete article, safeguarding the authors identity, and specifying fifteen (15) days like term for the reshipment of the evaluation and the pertinent concept.

g) The results of the external evaluation will be remitted to the Editor via electronic mail who will remit it to the author, safeguarding the identity of the Appraiser.

h) The emitted concept can be: Approved the article without modifications; approved the article keeping in mind the application of adjustments on the part of the Appraisers; not approved the article for their publication.

i) The concept emitted by the appraisers will be informed to the author or authors. For the case of the "Approved concept the article without modifications", one will proceed to inform via e-mail to the author or authors the date of acceptance of the article.

j) In the "Approved case the article keeping in mind the application of adjustments on the part of the Appraisers", it will be informed to the author or authors the evaluation concept and 15 days they were granted so that the requested corrections are made or otherwise it is assumed that the author will desist on the postulation of his article.

k) received the adjusted texts on the part of the author or authors, the Editor and Editorial Assistant of the Magazine will proceed to verify the execution of the recommendations requested on the part of the appraisers. They will be able to return the article to the author or authors in the event of non-execution of the observations emitted by the appraisers.

l) Accepted the article for their publication, the author or the authors will obtain and remit via electronic mail the following formats: 1. Authorization format for the publication and reproduction of the article; 2. Format of Surrender of Patrimonial Rights; 3. Format of Declaration of originality of the article.

Style Correction

a) Once the articles have been approved for their publication, the texts will undergo grammatical and style correction.

b) The journalists will be able to accept or to reject the changes without making modifications in the content of the article (to add, to extract or to modify contents).

c) Once carried out the changes, the editor will remit in PDF, the final art of the article for the last revision on the part of the authors and its respective approval.

Copies Remission for Publication

The authors of each one of the articles approved for their publication will receive two (2) physical copies that will be delivery to their postal address.

Note: The ideas emitted in this publication are the authors' responsibility, they don't commit to the editor, to the director of the faculty, neither to the Institution. The reproduction of the articles is authorized mentioning the author and the source, only with academic purposes.

Contact

The articles can be delivered to:

Revista Tesis Psicológica
Psychology Faculty, Libertadores University Foundation.
Carrera 16 No. 63 A -68 Piso 3. Oficina 303. Sede Administrativa. Bogotá, Colombia
PBX (57) (1) 2544750 Ext. 3302 - 3301
Directed to: Carol Fernández Jaimes, Publisher
Electronic mail: tesispsicologica@libertadores.edu.co
Web Page: <http://www.ulibertadores.edu.co>
(Publications Repository)

Normas de Publicação

Missão

Tesis Psicológica é criada como uma revista de caráter acadêmico e científico da Faculdade de Psicologia da Fundação Universitária Los Libertadores, que busca contribuir com a difusão da pesquisa em psicologia, desde os seus diversos enfoques, áreas de intervenção e a discussão dos seus problemas epistemológicos, gerando assim cenários de discussão que contribuam ao fortalecimento da comunidade acadêmica e investigativa em aras da geração de aportes que incidem no contexto social, em concordância com o compromisso social que caracteriza a Faculdade a Instituição.

Orientação

Tesis Psicológica é uma Revista semestral, disciplinar, destinada a difundir os avanços da pesquisa em psicologia. Pretende, portanto, acolher o debate e a pluralidade de pontos de vista que alimentam e constitui a disciplina, os fundamentos e viradas epistemológicas em que se sustenta; assim como a manutenção de uma reflexão crítica com relação à psicologia em diálogo com outras disciplinas.

Público objetivo

A Revista está dirigida à comunidade acadêmica da psicologia e das demais ciências sociais e humanas que compartilham áreas e problemáticas afins, bem como aquelas pessoas e entidades que exercem a psicologia como profissão.

Informação para obter e reproduzir os documentos publicados

Tesis Psicológica autoriza a reprodução total ou parcial dos artigos, citando o autor e a fonte, unicamente com fins acadêmicos. Para a reprodução total ou parcial dos artigos da revista com outros fins, requer-se solicitar autorização por escrito ao Departamento de Produção Editorial e ao Editor da Revista.

As ideias emitidas nesta publicação são responsabilidade dos autores, não comprometem o editor, o diretor, a Faculdade, nem a Instituição. Autoriza-se a reprodução dos artigos citando o autor e a fonte, unicamente com fins acadêmicos.

Normas para a apresentação de artigos

Tesis Psicológica é uma revista arbitrada da Faculdade de Psicologia da Fundação Universitária Los Libertadores, cuja periodicidade é semestral: serão publicadas duas edições anuais nos meses de janeiro-junho e julho-dezembro. A Revista busca contribuir com a difusão da pesquisa em psicologia desde os seus diversos enfoques, áreas de intervenção e a discussão de seus problemas epistemológicos; em consequência, publica e difunde os resultados da pesquisa internos, externos, nacionais ou estrangeiros.

A publicação está dirigida à comunidade acadêmica, pesquisadores e estudantes interessados nos resultados de pesquisa apresentados por Tesis Psicológica.

Instruções para publicar artigos

Os autores que estiverem interessados em postular seus artigos para a sua publicação, devem enviá-lo por e-mail ao correio eletrônico tesispsicologica@libertadores.edu.co. Os textos devem ser inéditos e originais, que signifiquem um aporte à psicologia, derivados de processos e resultados de pesquisa básica ou aplicada em todas as áreas da psicologia e de áreas interdisciplinares e transdisciplinares, de caráter teórico, empírico, de reflexão ou de revisão. Receber-se-ão artigos em idioma espanhol, inglês, português e francês.

Apresentação de artigos

- a) Os escritos deverão ser apresentados com uma extensão de, no máximo, vinte quartilhas tamanho carta, escrito com letra Arial de 12 pontos e em espaço duplo.
- b) Deverá apresentar o título do artigo de, no máximo, seis palavras, com nota marginal onde se indique o projeto de pesquisa do qual foi derivado o documento que se postula à Revista.
- c) Deve ser apresentado claramente o nome do autor ou os autores, com nota marginal onde se especifique a filiação institucional, último nível de estudos, e correio eletrônico.
- d) Junto com o artigo, anexar-se-á Currículo do ou os autores, que contenha os dados acadêmicos e profissionais, publicações em outras revistas, endereço completo, números de contato e endereço de correio eletrônico.
- e) O modo de apresentação, das tabelas, gráficas, citações, as referências e do texto em geral, deve acolher-se às disposições normativas da American Psychological Association, APA. (2010).
- f) No final do artigo será incluído em um capítulo denominado "Referências", a lista de referências trabalhadas ao longo do texto. Serão Apresentadas em ordem alfabética e segundo as Normas APA (2010),
- g) Só se publicarão os artigos que tenham sido aprovados pelos processos de arbitragem por parte de avaliadores anônimos especialistas na respectiva temática e de avaliação editorial.
- h) Com o envio do artigo, se deve anexar uma carta em que se declare que o escrito não foi enviado nem será postulado a outras publicações e que é original e inédito. Esta carta estará assinada por todos os autores.
- i) Os tipos de artigos devem corresponder com as seguintes categorias:
 - 1) Artigo de pesquisa científica e tecnológica. Documento que apresenta, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos terminados de pesquisa. A estrutura geralmente utilizada contém quatro apartes importantes: introdução, metodologia, resultados e conclusões.

- 2) Artigo de reflexão. Documento que apresenta os resultados de pesquisa terminada desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais.
- 3) Artigo de revisão. Documento resultado de uma pesquisa terminada onde se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisas publicadas ou não publicadas, sobre uma área em ciência ou tecnologia, com o fim de dar conta dos avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências.
- 4) Cartas ao editor. Posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista, que ao parecer do Comitê editorial, constituem um aporte à discussão do tema por parte da comunidade científica de referência.
- 5) Documento de reflexão não derivado de pesquisa.

Como citar e referência

Para uma correta citação é indispensável incluir o autor, o ano e a página da fonte. É importante levar em consideração que sempre se identificará o autor com o seu primeiro sobrenome. "Citação textual" (Autor, Ano, p. xx)

Citações dentro e fora do texto

Nos casos em que a citação faça parte da continuidade do parágrafo, pode indicar-se o Autor. (Ano) "sinalar entre aspas o texto citado e finalizar com o número de página" (p. xx).

Quando a fonte não conte com paginação por ser fonte eletrônica ou outras, substituir-se-á o número de página pelo número de parágrafo (Autor & Autor, Ano, par. xx - xx).

Caso o parágrafo se alimente das ideias ou propostas de diferentes autores e textos, todos deverão ser citados, separando cada citação por ponto e vírgula (Autor, Ano; Autor & Autor, Ano; Autor et al. Ano).

As citações que contenham quarenta palavras ou mais, serão situadas em um parágrafo independente, sem aspas e utilizando em substituição destas, sangria esquerda de 2.5 cm aproximadamente.

Citação de dois ou mais autores

Caso se trate de dois autores, os dois devem ser citados durante todo o texto, Autor e Autor (Ano, p.xx). Quando os dois autores se citam dentro dos parênteses, usar-se-á o ampersand (Autor & Autor, Ano, p. xx) por fora dos parênteses se utilizará: Autor, Autor e Autor (Ano, p. xx).

Quando o número de autores supere os três e não exceda os cinco, serão citados todos os autores na primeira vez que apareçam no texto (Autor, Autor, Autor, Autor & Autor, Ano, p. xx) e posteriormente se indicará o sobrenome do primeiro autor e a abreviatura et al (Autor et al. Ano, p.

xx), no caso em que o número de autores for igual ou superior a seis, e desde a primeira citação se utilizará a regra antes mencionada (Autor et al. Ano, p. xx).

Citações de associações ou instituições

Caso fizer referência àquelas fontes onde as instituições, associações, grupos, corporações, entidades ou similares se constituam como os autores ou a fonte principal do texto. Nestes casos se escreverá o nome completo, e posteriormente se poderá utilizar a respectiva sigla ou abreviação nos casos em que se aplique, indicando esta desde o princípio, exemplo: (Associação da Revista Tesis Psicológica (ARTP) 2010) ou Associação da Revista Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx). Da seguinte maneira:

Livros

Autor, A. A. (ano). Título do trabalho. Lugar de publicação da obra: Editorial.

Capítulo de Livro

Autor, A. A., & Autor, B. B. (ano). Título do capítulo do livro. Em A. Editor, B. Editor (Eds.), Título do livro (pp. xxx-xxx). Lugar de publicação da obra: Editorial.

Publicações periódicas ou não periódicas (artigos de revistas)

Autor, A. A., Autor, B.B., & Autor, C. C. (ano). Título do artigo. Título da publicação, volume (ano), pp-pp.

Autor, A. A. (ano). Título do artigo. Título da publicação, volume (ano), pp-pp. doi: xx. xxxxxxxxxxxx

Documentos eletrônicos de publicação periódica e não periódica em línea

Autor, A. A. (ano). Título do artigo. Título da publicação em linha, volume (ano). Recuperado de [http:// www.xxxxxxxxxx.xx](http://www.xxxxxxxxxx.xx)

Congressos ou outros eventos

Autor, A. A. (Mês, ano). Título do trabalho. Exposição apresentada em Nome do Congresso ou evento, Lugar, país.

Autor, A. A. (Mês, ano). Título do trabalho ou cartel. Trabalho ou sessão de cartel apresentado na conferência de Nome da Organização, Lugar.

Teses e trabalhos de formatura

Autor, A. A. (ano). Título da tese doutoral ou tese de mestrado (Tese doutoral ou tese de mestrado inédita). Nome da Instituição, Lugar.

Autor, A.A. (ano). Título da tese doutoral ou tese de mestrado (Tese doutoral, Instituto xxxxxx de xxxxx). Recuperada de <http://www.wwwwwww.xx>

Processo de recepção, arbitragem, aprovação e publicação de artigos

A recepção, aceitação e publicação do artigo constará do seguinte processo:

- a. O Comitê Editorial por meio de seu Editor e Assistente Editorial revisarão o cumprimento dos requisitos formais para a apresentação de artigos e a pertinência do artigo, considerando o âmbito de publicação de Tesis Psicológica.
- b. O conceito do Comitê Editorial pode ser aprovado com ajustes de acordo com os requisitos formais de apresentação do artigo, ou devolvido nos casos em que a temática não for acorde com as políticas da Revista.
- c) Uma vez o artigo tenha cumprido com os aspectos formais e com o conceito favorável por parte do Comitê Editorial, proceder-se-á com a procura de avaliadores externos, nacionais ou internacionais, especialistas na temática abordada pelo artigo e garantindo o anonimato dos avaliadores e do articulista (avaliação que se realiza sob o sistema Double Blind Review).
- d) Os pares avaliadores serão selecionados, considerando a área de conhecimento, produção acadêmica e nível de estudos mínimo de mestrado.
- e) Os documentos serão avaliados por dois (2) pares externos, ou três (3) em caso de apresentar-se discrepância ou quando os conceitos se estimem confusos.
- f) Os avaliadores externos serão contatados pelo Editor e Assistente Editorial, remetindo unicamente o título, resumo e palavras chave do artigo; e uma vez o provável Avaliador aceite a designação realizada, proceder-se-á ao envio do artigo completo, salvaguardando a identidade dos autores, e estipulando quinze (15) dias como prazo para o reenvio da avaliação e o conceito pertinente.
- g) Os resultados da avaliação externa serão remetidos ao Editor por correio eletrônico, o qual a remitirá ao autor, salvaguardando a identidade do Avaliador.
- h) El concepto emitido puede ser: Aprobado o artículo sin modificaciones; Aprobado o artículo, considerando la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores; No aprobado o artículo para su publicación.
- i) O conceito emitido pelos avaliadores será informado ao ou aos autores. Para o caso do conceito "Aprobado o artículo sin modificaciones", proceder-se-á a informar por e-mail ao ou aos autores na fecha de aceptación do artigo.

j) No caso "Aprovado o artigo, considerando a solicitação de ajustes por parte dos Avaliadores", informar-se-á ao ou aos autores o conceito de avaliação e se outorgarão 15 dias para que se efetuem as correções solicitadas ou, caso contrário, assume-se que o autor desistirá da postulação do seu artigo.

k) Recebidos os textos ajustados por parte do autor ou os autores, o Editor e Assistente Editorial da Revista procederão a verificar o cumprimento das recomendações solicitadas por parte dos avaliadores. Poderão devolver o artigo ao ou aos autores em caso de descumprimento das observações emitidas pelos avaliadores.

l) Aceito o artigo para a sua publicação, o autor ou os autores deverão preencher e remeter por correio eletrônico os seguintes formatos: 1. Formato de autorização para a publicação e reprodução do artigo; 2. Formato de Cesse de Direitos Patrimoniais; 3. Formato de Declaração de originalidade do artigo.

Correção de estilo

a. Uma vez os artigos tenham sido aprovados para a sua publicação, os textos se submeterão a correção ortográfica, gramatical e de estilo.

b. Os articulistas poderão aceitar ou rejeitar mudanças sem efetuar modificações em forma ou estrutura do artigo (agregar, extrair ou modificar conteúdos).

c. Uma vez realizadas as mudanças, o editor remeterá em PDF, as artes finais do artigo para a última revisão por parte dos autores e a sua respectiva aprovação.

Remissão de exemplares da publicação

a) Os autores de cada um dos artigos aprovados para a sua publicação receberão dois (2) exemplares em meio físico, que serão enviados ao seu endereço postal.

Nota: A responsabilidade sobre as ideias e opiniões presentes nos artigos correspondem unicamente ao (os) autor(es) e não refletem necessariamente as opiniões da Editorial.

Contato

Os artigos poderão remeter-se a:

Revista Tesis Psicológica

Faculdade de Psicologia da Fundação Universitária Los Libertadores.

Carrera 16 No. 63 A -68 Piso 3. Oficina 303. Sede Administrativa. Bogotá, Colômbia.

PBX (57) (1) 2544750 Ramal 3302 - 3301

Dirigido a: Carol Fernández Jaimes. Editora

Correio eletrônico: tesispsicologica@libertadores.edu.co

Página web: <http://www.ulibertadores.edu.co> (Repositório de Publicações).

FOR

MA

TO



Autorización de Uso Revista Tesis Psicológica

Yo, mayor de edad, vecino de Bogotá, identificado con cédula de ciudadanía N°_, actuando en nombre propio, y en calidad de autores del artículo denominado “_” hago entrega del texto respectivo en formato digital o electrónico, 1 copia en medio físico y sus anexos, de ser el caso, y autorizo a la **REVISTA TESIS PSICOLÓGICA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES, FACULTAD DE PSICOLOGÍA**, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento. Autorización realizada siempre este destinada a la actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación.

PARÁGRAFO: La presente autorización se hace extensiva no sólo a las facultades y derechos de uso sobre la obra en formato o soporte material, sino también para formato virtual, electrónico, digital, óptico, usos en red, internet, extranet, intranet, etc., y, en general, cualquier formato conocido o por conocer.

Para constancia se firma el presente documento en (2) ejemplares del mismo valor y tenor, en ____, a los días del mes de del año .

EL AUTOR

Firma _____

Nombre _____

CC. N° _____



Cesión de Derechos Patrimoniales de Autor Revista Tesis Psicológica

CEDENTE:

CESIONARIO: REVISTA TESIS PSICOLÓGICA. ISSN 1909-8391 de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores en calidad de autor del artículo: _____, que se publicará en la REVISTA TESIS PSICOLÓGICA, manifiesto que cedo a título gratuito la totalidad de los derechos patrimoniales de autor derivados del artículo en mención a favor de la citada publicación. En virtud de la presente cesión el Cesionario queda autorizado para copiar, distribuir, publicar y comercializar el artículo objeto de la cesión por cualquier medio electrónico o reprográfico, conservando la obligación de respetar los derechos morales que en mi condición de autor me reservo. La cesión otorgada se ajusta a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982.

EL AUTOR - manifiesta que la obra objeto de la presente cesión es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y por lo tanto es titular de los derechos que surgen de la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, respondiendo por cualquier reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir, y saldrá en defensa de los derechos aquí cedidos; para todos los efectos la Institución, el director y el editor de la Revista Tesis Psicológica actúan como terceros de buena fe.

EL AUTOR - Manifiesta que la obra entregada no ha sido publicada en ningún otro medio.

En Bogotá D. C., a los () días del mes de _____ de _____.

Firma _____

Nombre _____

CC. N° _____

Declaración de Originalidad del Artículo

Revista Tesis Psicológica

Ciudad, (día / mes / año)

Señores

REVISTA TESIS PSICOLÓGICA

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Psicología

Cra. 16 N° 63 A - 68. Sede Administrativa. Of. 301

Bogotá D. C. (Colombia)

Cordial saludo:

Yo, identificado con cédula de ciudadanía N° _____, en calidad de AUTOR(A) del artículo titulado: _____

_____, me permito postular el texto en mención a la convocatoria de la REVISTA TESIS PSICOLÓGICA (ISSN 1909-8391) de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

A través de este medio certifico:

- a. Que el artículo no ha sido postulado simultáneamente en otra revista.
- b. Que los textos presentados no han sido publicados o aceptados para su publicación en otra revista o medio.

Asimismo, en mi calidad de AUTOR manifiesto que la obra postulada es original e inédita y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de mi exclusiva autoría y por lo tanto soy titular de los derechos que surgen de la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, como AUTOR, asumiré toda la responsabilidad, respondiendo por cualquier reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir, y saldrá en defensa de los derechos aquí cedidos; para todos los efectos la Institución, el director y el editor de la Revista TESIS PSICOLÓGICA actúan como terceros de buena fe.

En Bogotá D. C. (Colombia), a los () días del mes de _____ de _____ .

Firma _____

Nombre _____

CC. N° _____

Esta publicación se terminó de
imprimir en el mes de julio de 2016.

www.ulibertadores.edu.co

Bogotá, Colombia.