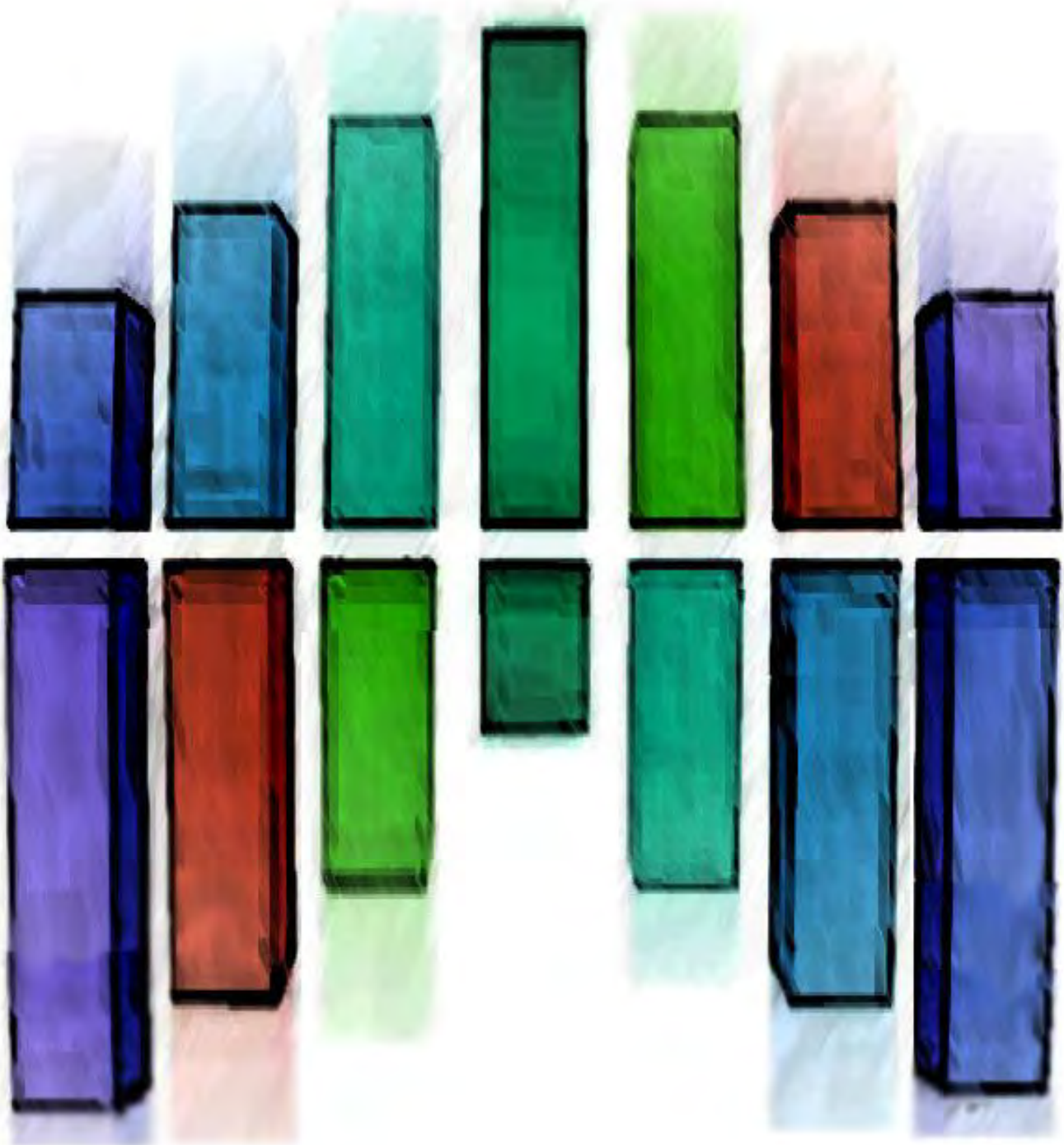




# Integración Académica en Psicología.

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



# Integración Académica en Psicología.

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



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 1, número 1, Enero - Abril 2013, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, [www.integracion-academica.org](http://www.integracion-academica.org), [info@integracion-academica.org](mailto:info@integracion-academica.org). Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, [emotional.com.mx](http://emotional.com.mx), Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 20 de febrero de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

## Contenido

<b>Editorial.....</b>	<b>3</b>
Manuel Calviño	
Director	

## Reflexiones desde América Latina

<b>SUBJETIVIDAD Y PSICOLOGÍA. UNIFORMAR, CONFORMAR, FORMAR. ....</b>	<b>5</b>
Jairo Gallo Acosta	
Colombia	
<b>ANÍBAL PONCE Y LA PSICOLOGÍA: UN ANÁLISIS HISTÓRICO. ....</b>	<b>10</b>
Luciano Nicolás García	
Argentina	
<b>PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE PSICOLOGÍA EN ARGENTINA. ESTADO ACTUAL Y PROSPECTIVA. ....</b>	<b>24</b>
Cristina Di Doménico	
Alicia Risueño	
Argentina.	

## Propuestas en formación y enseñanza

<b>TRANSFORMACIONES EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE CHILE. ....</b>	<b>29</b>
Emilio Moyano Díaz	
Nadia Ramos Alvarado	
Chile.	
<b>UNA MIRADA A LA PSICOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ESTUDIANTES. ....</b>	<b>38</b>
Annia Almeyda Vázquez	
Cuba.	
<b>PRÉ-INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O ENSINO DE PSICOLOGIA PARA ADOLESCENTES POR MEIO DO PROJETO “IDENTIDADE, TERRITÓRIO E PARTICIPAÇÃO”.....</b>	<b>51</b>
Gustavo Martineli Massola	
Bernardo Parodi Svartman	
Luis Guilherme Galeão da Silva	
Alessandra Blengini Mastrocinque Martins	
Daniela GalvãoVidoto	
Alessandro de Oliveira dos Santos	
Brasil	

**LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA..... 70**

Elba Noemí Gómez

Argentina

### **Experiencias prácticas y aplicadas**

**LAS ORGANIZACIONES COMO SISTEMAS SOCIALES COMPLEJOS..... 81**

Adalberto Ávila Vidal

Cuba

**LA METODOLOGÍA CORPORAL..... 90**

Sergio López Ramos

Irma Herrera Obregón

Gerardo A. Chaparro Aguilera

Arcelia L. Solís Flores

Margarita Mendoza Rivera

México

**Los autores..... 100**

**Normas editoriales..... 102**

## Editorial

*Integración Académica en Psicología* irrumpe con su segundo número en el espacio editorial de la psicología latinoamericana. Son muchas las vicisitudes y los tropiezos. Pero no menos los vientos a favor y las manos dispuestas. Quienes han pasado por la experiencia de construir y posicionar una revista en el universo hegemónico de las publicaciones, saben muy bien que el camino es escabroso. Pero imprescindible y alentador.

La Mesa coordinadora de ALFEPSI, el Consejo Editorial y el Comité Editorial de la Revista han hecho suya la decisión de hacerla crecer, y con el apoyo de todos y todas lo lograremos.

Se está generando un movimiento muy interesante de revistas de psicología con un perfil auténticamente latinoamericanista. Revistas que reflejan los modos de hacer y pensar de las psicólogas y psicólogos en nuestros países cuando abrazan la causa del desarrollo del bienestar y la felicidad para todas y todos los latinoamericanos. Revistas que nacen en México, Brasil, Chile, Colombia, Argentina, Cuba y en otros diversos territorios, pero expresando sueños y esperanzas comunes.

Esto nos hace pensar que estamos abriendo paso a la posibilidad de generar también nuestros propios indexadores, establecer nuestros criterios de impacto, sumar nuevas visiones de científicidad, de profesionalismo. El Congreso de ALFEPSI se celebrará en octubre de este año, los días 23 al 26, en la ciudad de Concepción, en la reconocida y siempre hospitalaria Universidad del Bio Bio. Esta puede ser una excelente oportunidad para que los editores de las revistas latinoamericanas de psicología, y todos los que quieran sumarse al empeño, nos reunamos a crear y profundizar sinergias. La invitación está hecha.

Un punto importante de inflexión en este movimiento editorial en pro de la psicología latinoamericana será el compromiso que asumamos todos y todas de multiplicar la(s) revista(s). No detenernos en saber que la revista existe en un lugar llamado sitio web, al que todo el que quiera (y pueda) tiene acceso, algo que podemos encontrar “googleando” o haciendo búsquedas con cualquiera de los buscadores diseñados a tal efecto. Tenemos que convertirnos en promotores activos de su encuentro.

Esto quiere decir salir a buscar nuestros usuarios, y no esperar que lleguen a nosotros.

Esto quiere decir invitar a nuestros estudiantes a que revisen la revista, incluir sus trabajos en las referencias para el estudio que damos a nuestros futuros psicólogos y psicólogas. Hacer lo mismo con nuestros colegas, sumar a los distantes y pegar más a los cercanos.

Parfraseando a Martí, puede incluso que nuestro vino sea un poco agrio, pero es nuestro vino. Ya lo mejoraremos con creces. Que nadie lo dude. Pero en la imperfección de nuestros textos está también reflejada la imperfección de una psicología que está pujando por nacer y crecer en condiciones de *dominio extraterritorial*. Una psicología que renuncia a la perfección de cánones foráneos, para ir construyendo sus perfiles propios. La psicología que necesitamos, que demanda el presente y el futuro de nuestro continente.

En los trabajos que se incluyen en este segundo número de *Integración Académica en Psicología* vibran fragmentos de nuestra historia, suenan creativamente las ansiedades

productivas, movilizadoras de formas y contenidos reflexivos propios, se extienden experiencias abiertas a la intertextualidad, se dibujan formas de abrir paso y compartir caminos con el futuro generacional de la psicología en nuestro continente.

Se perciben claras influencias de distintos paradigmas, pero se hace evidente la elaboración propia que supera los esquemas clásicos y rompe con las obsoletas construcciones totémicas de quienes no ven ni sus propias realidades, ni con sus propios ojos.

Hace unos años se publicó un artículo en la *Revista Interamericana de Psicología*, en el 2004, que señalaba como las principales revistas latinoamericanas: la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*; la *Revista Peruana de Análisis de la Conducta*; el *Acta Comportamentalia*; el *Análise e Modificação de Comportamento*; y *Aprendizaje y Comportamiento*. Como si toda la psicología en América Latina fuera Análisis del comportamiento en alguna de sus variantes. Vaya visión forzada, unilateral y desconocedora. Tomar la parte por el todo (y que parte) es un acto de ninguneo a otras formas de trabajo y creación que, en nuestra opinión, son más propias de la emergencia latinoamericana desde finales del siglo pasado.

La nuestra es una revista que apuesta a la diversidad. La diversidad está en nuestro origen y forma parte de nuestra riqueza cultural. No hay ni habrá excluidos por razones epistemológicas, paradigmáticas, narrativas. La unidad en la diferencia es riqueza. La comunidad en la multiplicidad es potencia creativa.

Hay una fuente inagotable de la que todos podemos nutrirnos. Solo necesitamos mostrarnos, visibilizarnos, ponernos al son del diálogo.

*Integración Académica* quiere ser partícipe de este proceso.

Esperamos sus colaboraciones.

La puerta está abierta.

Manuel Calviño  
Director

## SUBJETIVIDAD Y PSICOLOGÍA. UNIFORMAR, CONFORMAR, FORMAR

Jairo Gallo Acosta  
Colombia

### Resumen

En una de mis clases de psicoanálisis, tratando de enseñar algo que a veces se torna tan intangible para los estudiantes que asisten a esos cursos como lo inconsciente, en algunas ocasiones esos mismos estudiantes en una especie de angustia ante la imposibilidad de aprehender lo inaprensible, llegan a decir: “¿y para qué sirve aprender eso?” antes de contestar la anterior pregunta, primero habría que contestar ¿y qué es lo que estos estudiantes desean aprender?

El hecho de enseñar psicoanálisis y su descubrimiento más importante: lo inconsciente, no es solo un asunto intelectual, sino un asunto que implica a un sujeto y su subjetividad, y la mejor manera de enseñar todo aquello que esté relacionado con ese inconsciente es implicar la subjetividad, tanto del que enseña como del que aprende. La implicación subjetiva sobre un aprendizaje es algo que va más allá de un asunto intelectual, es un ejercicio de reflexión donde los sujetos se tienen que escuchar a sí mismos en ese conocimiento, y así convertirlo en un saber. La práctica psicológica, como cualquier otro saber, no escapan a esta lógica de implicación subjetiva, y dicha práctica no se aprende memorizando manuales, protocolos, ni mucho menos con recetas.

En el presente trabajo están algunas de mis reflexiones sobre este asunto.

**Palabras clave:** psicoanálisis, formación, profesionalidad, sujeto, subjetividad.

### Abstract

In one of my classes psychoanalysis, trying to teach something that sometimes becomes so intangible for students who attend these courses as the unconscious, sometimes those same students in a kind of anxiety about the inability to grasp the ungraspable, come to say, "and what is learn that?" before answering the previous question, we first have to answer and what is what these students want to learn?

The act of teaching psychoanalysis and its most important discovery: the unconscious, not just an intellectual issue, but an issue involving a subject and subjectivity, and the best way to teach anything that is related to the unconscious is to involve the subjectivity, both of the teacher and the learner. The subjective involvement on learning is something that goes beyond an intellectual matter, is a brainstorming exercise where subjects have to listen to themselves on that knowledge, and so make it a know. The practice of psychology, like any other knowledge, can not escape the logic of subjective involvement, and this practice is not learned by memorizing manuals, protocols, much less with recipes.

In this paper are some of my thoughts on this subject.

**Keywords:** psychoanalysis, training, professionalism, subject, subjectivity.

### La uniformidad de los estudiantes: de la metáfora a la literalidad

En las varias instituciones universitarias psicológicas donde he trabajado o estoy trabajando es común observar a los estudiantes de psicología uniformados, y ante la pregunta “por qué se uniforman”, por lo general la

respuesta parece ser: “por pereza de pensar qué me voy a poner”, dicha respuesta hace reflexionar sobre “¿en qué piensan esos jóvenes estudiantes de psicología? Y las posibilidades de respuestas pueden ser muchas, la actualidad de la formación de los psicólogos en Colombia cierra muchas de esas posibilidades, dejando como única posibilidad un pensar casi único, simple, lineal, pero sobre todo: conformista.

En el “pensar qué me voy a poner” puede haber un mundo de posibilidades: el color de las prendas, la combinación entre ellas, la textura, incluso: cómo todas estas prendas me hacen sentir, cómo me van a ver los otros y muchas otras cosas más. El problema del uniforme es que no solo es un asunto de vestimenta, este asunto muestra que poco a poco los jóvenes estudiantes de psicología se han ido conformando ante una formación cada vez más profesionalizante, hasta el punto de convertirse en una serie de técnicas para satisfacer las demandas de un mercado.

Pero ese conformismo no es casual, no es producto que los “jóvenes de hoy” son conformistas, sino de una formación que quiere esa respuesta de los estudiantes, que se conformen con recetas, o rutinas establecidas como lo señala Rebeca Puche: “Por lo tanto, es fundamental pensar en un currículum más básico y general, por una parte; y que tienda a desarrollar competencias, y a propiciar una formación que esté más centrada en la construcción de herramientas y criterios analíticos que le permitan re-crear estrategias de intervención, y no solo aplicar recetas o rutinas establecidas”(Puche, 2003:28).

Para citar un ejemplo de lo anterior, es común que en la formación de los psicólogos se enseñe el uso de las pruebas psicotécnicas y el DSM IV como una verdad “a priori”, establecida, incuestionable, siendo el objetivo de esta enseñanza que “aprendan adecuadamente a usarlos”, sin ninguna consideración epistemológica, teórica ni ética, los estudiantes se tornan en expertos “aplicadores”. “Ante el inmenso desafío de las universidades de asegurar sus clientelas en medio de la explosión demográfica de los planes, así como ante la infinidad de pequeños problemas, la dirección académica parece concentrarse, invariablemente, en lo inmediato, en lo urgente, en lo aplicado. La vieja polaridad información-formación recobra su pertenencia” (Puche, 2003:29).

Esto que señala Puche, de otras maneras había sido señalado por Nietzsche (1981) en la voluntad de poderío, y por Canguilhem en ese fabuloso texto titulado ¿qué es la psicología? Donde los psicólogos en su práctica no quieren ser más que un instrumento, sin tratar de saber de qué o de quién es instrumento (Canguilhem, 1998: 13). En esta frase se podría explicar el porqué de algunas posiciones ingenuas o cínicas de algunos psicólogos que no reconocen en sus prácticas una acción política, así como no reconocen un marco epistemológico ni teórico. Sin epistemología, ni teórica, ni mucho menos un reconocimiento de lo político de sus prácticas, la psicología se ha volcado en muchas ocasiones a soportarse en una ideología relacionada con una hegemónica y pretenciosa formación en psicología experimental, científica y profesionalizante: “La psicología marcha hacia una formación con un corte aplicado y profesionalizante. Hacia lo psicobiológico, en detrimento de lo sociocultural” (Puche, 2003: 30).

El problema de la profesionalización ha sido abordado por otros autores, por ejemplo, Aguilera (2006) señala cómo los profesionales de la psicología en Colombia se están graduando con un perfil profesionalizante que no deja ver aspectos tan importantes como: la claridad sobre el fundamento epistemológico de su profesión; las competencias de su disciplina; y la apropiación sobre el saber pensar y saber hacer en su carrera (Aguilera, 2006).

En Colombia es común analizar cómo la cuestión epistemológica es negada o resuelta de la manera más simplista, las universidades que forman a los psicólogos desde un enfoque multiteórico, fragmentando lo psicológico en varias teorías, enfoques o tendencias, hasta aquellas que forman desde una visión monoteórica, que supuestamente fundamenta el ejercicio de una disciplina psicológica científica. “En Colombia no se ha dado un debate académico sobre cuál es el tipo de psicología que requiere el contexto colombiano, ni se ha



reflexionado de manera abierta y objetiva sobre cuáles son los fundamentos teóricos, los procesos, los métodos y las técnicas que deben asumir los programas de psicología, con el fin de formar un psicólogo idóneo de cara a las necesidades del contexto nacional y latinoamericano” (Aguilera, 2006: 11).

Esta “insana profesionalización” como la llama Ian Parker (2009) trae problemas que según él supone un estándar moral, incentiva la conformidad, la obediencia y la reducción del entrenamiento terapéutico a un programa de estudio, el conocimiento como algo empacado y aplicado, entre otras cosas. La psicología académica al parecer se ha homogenizado a partir de criterios profesionalizantes, los cuales plantean una concepción del ser y hacer psicológico en los que prima una lectura técnica, experimental y de laboratorio (Aguilera, 2006: 11), producto del desplazamiento de la psicología dentro de la tradición filosófica de la ciencia (Puche, 2003), solo queda conformarse con una uniformidad que solo atina a decir: ¡somos científicos! y eso no hay que comprobarlo.

### **El lugar donde no se practica la psicología: las facultades de psicología**

En una de mis clases de psicoanálisis, tratando de enseñar algo que a veces se torna tan intangible para los estudiantes que asisten a esos cursos como lo inconsciente, en algunas ocasiones esos mismos estudiantes en una especie de angustia ante la imposibilidad de aprehender lo inaprensible, llegan a decir: “¿y para qué sirve aprender eso?” antes de contestar la anterior pregunta, primero habría que contestar ¿y qué es lo que estos estudiantes desean aprender?

El hecho de enseñar psicoanálisis y su descubrimiento más importante: lo inconsciente, no es solo un asunto intelectual, sino un asunto que implica a un sujeto y su subjetividad, y la mejor manera de enseñar todo aquello que esté relacionado con ese inconsciente es implicar la subjetividad, tanto del que enseña como del que aprende. La implicación subjetiva sobre un aprendizaje es algo que va más allá de un asunto intelectual, es un ejercicio de reflexión donde los sujetos se tienen que escuchar en ese conocimiento, y así convertirlo en un saber. La práctica psicológica, como cualquier otro saber, no escapan a esta lógica de implicación subjetiva, y dicha práctica no se aprende memorizando manuales, protocolos, ni mucho menos con recetas.

La práctica psicológica como un ejercicio de escuchar el psiquismo subjetivo del otro, es una apuesta difícil, por eso dicha escucha tiene que comenzar con nosotros, escuchar nuestras subjetividades como primera medida, para poder escuchar a los otros, primero es menester escucharse a sí mismo. La práctica de la escucha lastimosamente se ha visto relegada por una práctica de la mirada –la mirada médica que comentaba Michel Foucault (2009) en su texto “el nacimiento de la clínica– que se fundamenta en una observación “neutral” y “científica”,

Existen varios factores por lo que se va visto obstaculizado el ejercicio de una práctica de la escucha, el primer factor es la tradición de una disciplina individualista, donde los problemas no son construcciones sociales que se manifiestan a través de diferentes subjetividades. El segundo factor tiene que ver con un aislamiento de la formación disciplinar psicológica con su entorno o contexto social, y el tercer factor tiene que ver con la separación del sujeto investigador-psicólogo neutral del objeto de intervención-investigación.

Escuchar la propia subjetividad, hacerse cargo de sí, del cuidado de sí, tiene que ver con lo que Sócrates cuestionaba en esos gobernantes, que antes de gobernar a los otros tenían que cuidar de sí primero, situación que al parecer se olvidó en la formación de los psicólogos/as, por alguna extraña razón, los psicólogos creen que son los únicos que no tienen que asistir al psicólogo, a pesar que en muchas ocasiones ameritan ir.

La práctica de la psicología gracias a la formación, se ha convertido en una práctica hacia “afuera”, los otros son los “anormales”, los “trastornados”, los que sufren, los que necesitan de un psicólogo.

### Formaciones subjetivas

En las clases tanto de psicoanálisis, psicología social o salud que dirijo, los estudiantes siempre preguntan ¿Cuándo vamos a ver pacientes, cuándo vamos al campo, a la comunidad o al hospital? Dicha pregunta da cuenta de lo exteriorizado –para no decir proyectado– que se encuentra la práctica psicológica, cómo si la institución universitaria, la facultad, el salón de clases, o los mismos estudiantes no pudieran ser pacientes, comunidad, y no estuvieran incluidas en algo llamado social.

La idea no es volcarnos a un supuesto “interior” psíquico, sino volver este psiquismo “nuestro” es algo que no solo está en nosotros sino en los otros, con los otros, constituyéndose con los otros, por eso no hay adentro ni afuera, sino un psiquismo que se constituye sin un adentro y un afuera, y por eso su análisis no puede partir de una imaginaria división interior- exterior. Como la “Banda de Moebius”<sup>1</sup>

El psiquismo no necesita del experto psicólogo que se forma en las academias universitarias para salir a la luz, ni de su “iluminación”, ¿entonces cuál sería el lugar de un psicólogo frente a este psiquismo?

La respuesta puede ser algo tan sencillo pero casi imposible de hacer, la de sostener ese psiquismo, sostener que la imposibilidad de alternativas subjetivas frente a la imposición de una única razón de percibir, sentir, atender, recordar o pensar el mundo. Lo peor, es que ciertas prácticas psicológicas se erigen en el lugar de proteger esa razón, como si fueran los guardianes de la razón, y ya son muchos los investigadores que han señalado ese lugar de la psicología, desde Canguilhem hasta Foucault, y en la actualidad Nikolas Rose o Ian Parker, este último al igual que lo hizo Braunstein (2003) en su famoso libro *Psicología, ideología y ciencia* comenta cómo la psicología sigue sosteniendo una ideología, que en vez de liberar, somete más a los sujetos en unas lógicas capitalistas individualizantes. (Parker, 2010).

Los fenómenos psicológicos no son solo individuales, estos fenómenos abarcan unas subjetividades que atraviesan lo particular y lo colectivo, y los psicólogos en formación, como los docentes de psicología, y los directivos que manejan dicha formación desde las diferentes instituciones psicológicas no escapan a esas subjetividades.

Lo primero que hay que abordar en la formación de los psicólogos/as es estudiar cómo nos producimos como sujetos en unas lógicas económico-políticas, es decir, las racionalidades de ciertas tecnologías de gobierno (Foucault, 2008) , cómo esas lógicas estructuran nuestra realidad ideológica (Zizek, 2003) y así poder analizar en qué lugar nos ubicamos desde nuestro psiquismo, segundo, tratar de analizar cómo se ubican los otros con esas mismas lógicas gubernamentales, tercero, comenzar a transformar no solo la realidad psicológica estructurada en esas lógicas de los demás sino también las nuestras, transformando aquello que nos causa malestar, incluso, aquello que configura una serie de manifestaciones denominadas: patologías o trastornos, que van desde la ansiedad, la depresión, hasta las manifestaciones de diferentes violencias en diversos contextos sociales.

Todo lo anterior es tratando que en la formación se constituya un psicólogo/a capaz de comprender un contexto, pero esto no se puede realizar sin una comprensión sobre sí mismo, lo cual se aleja de una formación que cada vez intenta superar la incomodidad y el trabajo de formalizar un saber que fundamente unas prácticas psicológicas, en vez de eso, muchas formaciones toman el camino fácil de formatear un conocimiento que el de formalizar epistemológica, metodológica, y éticamente un saber, desconociendo que los papeles, los códigos deontológicos o los formatos reglados o normalizados no pueden nunca reemplazar una responsabilidad por un saber, un compromiso con el deseo de enseñar, aprender y practicar los saberes psicológicos.

Lo que se propone es una formación más allá del intelectualismo en el mejor de los casos, y en el peor, de un “practicismo” utilitarista, que en los últimos años se ha convertido en una práctica para enseñar formatos y protocolos, “asépticos” y “neutrales”, alejados no solo de un contexto social sino de la propia subjetividad de los que lo aplican y de aquellos a quienes se aplican.

Para terminar un pequeño extracto del Banquete, donde Agatón busca a Sócrates:

—Ven, Sócrates, le dije, permite que esté lo más próximo á ti, para ver si puedo ser partícipe de los magníficos pensamientos que acabas de descubrir; porque tengo una plena certeza de que has descubierto lo que buscabas, pues de otra manera no hubieras dejado el dintel de la puerta.

Cuando Sócrates se sentó, dijo:

—¡Ojalá, Agatón, que la sabiduría fuese una cosa que pudiese pasar de un espíritu á otro, cuando dos hombres están en contacto, como corre el agua, por medio de una mecha de lana, de una copa llena á una copa vacía! Si el pensamiento fuese de esta naturaleza, sería yo el que me consideraría dichoso estando cerca de ti, y me vería, á mi parecer, henchido de esa buena y abundante sabiduría que tú posees; porque la mía es una cosa mediana y equívoca, ó, por mejor decir, es un sueño. La tuya, por el contrario, es una sabiduría magnífica y rica en bellas esperanzas como lo atestigua el vivo resplandor que arroja ya en tu juventud, y los aplausos que más de treinta mil griegos acaban de prodigarte.

### Bibliografía



Banda de Moebius

- Aguilera, A. (2006). *Análisis epistemológico de la psicología académica y los programas de psicología en Colombia*. Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Braunstein, N. (2003). *Psicología, ideología y ciencia*. México: Siglo Veintiuno.
- Canguilhem, G. (1998) “¿Qué es la psicología?” *Revista Colombiana de Psicología*. Año 7. Publicación del departamento de Psicoanálisis. Universidad nacional de Colombia, pp. 7 -14.
- Foucault, M. (2009). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo Veintiuno.
- \_\_\_\_\_. (2008) *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (1981). *La voluntad de poderío*. Madrid: Edaf.
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología. Contra la disciplina*. Madrid: Catarata.
- \_\_\_\_\_. (2009b). “Where professionalisation leads us in practice”, In: *Psychotherapy in a state of bad health*. European Journal of Psychotherapy & Counselling 11 (2) 211-220.
- Puche, R. (2003). “Elementos relevantes para pensar un estado de arte de la psicología académica en Colombia”, en: *Memorias del proyecto ECAES de psicología – 2003*. Bogotá: Ascofapsi – ICFES.
- Zizek, S. (2003) *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

### Nota

<sup>1</sup> La banda de Moebius es expuesta por Jacques Lacan como aquello que permite romper con la dicotomía adentro-afuera. En este punto lo inconsciente no está ubicado en lo profundo, oculto, adentro del sujeto, sino que está en la superficie del discurso. Es decir, lo psíquico es lo que está expuesto.

## ANÍBAL PONCE Y LA PSICOLOGÍA: UN ANÁLISIS HISTÓRICO

Luciano Nicolás García

Argentina

### Resumen

Este artículo propone analizar la producción de Aníbal Ponce dedicada a la psicología. Se rastrean tres tópicos en ella: la conformación de una psicología genética a partir de la perspectiva evolucionista de José Ingenieros; el estudio de la ontogénesis en niños y adolescentes a partir de las ideas de Jean Piaget, Lucien Lévy-Bruhl, y Alfred Adler; y sus ideas sobre la sociogénesis. A partir de ello, se reconsidera su relación con el positivismo, el marxismo, y se remarcan los cambios de temáticas y métodos en sus trabajos. Se sostiene un enfoque historiográfico que permita vincular su producción psicológica con el resto de su obra, con otras figuras y problemas. Se busca de este modo reubicar a Ponce en los estudios de la historia de la psicología en América Latina. A la vez, ampliar la indagación histórica a las nociones de desarrollo y sociabilidad que circularon en el mundo hispanoamericano.

**Palabras clave:** Desarrollo, Socialización, Positivismo, Marxismo.

### Abstract

This article analyzes the psychological work of Aníbal Ponce. Three topics are considered: the constitution of a genetic psychology from the evolutionary standpoint of José Ingenieros; the use of Jean Piaget, Lucien Lévy-Bruhl, and Alfred Adler ideas in the study of ontogenesis in infants and adolescents; and his ideas on sociogenesis. Ponce's connection with Positivism and Marxism is reconsidered and changes in the themes and methods of inquiry in his texts are emphasized. It is offered a historiographical approach that enables to relate his psychological production with the rest of his work and other authors and issues. This text tries to relocate Ponce in the studies of History of Psychology in Latin America, and at the same time, widen the historical research to incorporate the notions of development and sociability that circulated in Hispanic America.

**Key Words:** Development, Socialization, Positivism, Marxism.

### Introducción

Aníbal Norberto Ponce (1898-1938) es reconocido como uno de los referentes del marxismo latinoamericano de la década de 1930. Su obra escrita fue amplia a pesar de su prematuro fallecimiento. La estrecha relación que mantuvo con José Ingenieros le permitió vincularse a diversos tópicos culturales, académicos, científicos y políticos. Entre estos tópicos, su interés por la psicología ocupa un lugar considerable en su producción – alrededor de un cuarto de esta–; constituyó el núcleo de su trabajo docente en el Instituto del Profesorado Secundario y el Colegio Libre de Estudios Superiores, y de su ejercicio médico en el Hospicio de las Mercedes. Sin embargo, esta zona de su pensamiento y actividad ha quedado eclipsada por el énfasis que diversos comentaristas han puesto en su apropiación del marxismo europeo de entreguerras, tanto promotores (ej. Marinello, 1958; Troise, 1969), como críticos (ej. Terán, 1983; Aricó, 1988). En los últimos años los estudios históricos han recobrado interés por sus ideas, en particular por su rol de organizador de la intelectualidad antifascista argentina (ej. Arpini & Olalla, 2006; Falco, 2010) y por el modo en que Ernesto *Che* Guevara leyó sus obras (ej. Kohan, 2000; Woscoboinik, 2007). Sin embargo, esta nueva literatura tampoco se ocupó de sus textos psicológicos. Fuera de su discípulo Héctor Agosti, quien se encargó de la edición de las *Obras Completas* de Ponce, y de los psiquiatras ligados al Partido Comunista Argentino (PCA), como Jorge Thénon (1938) o César Cabral (1958), la producción psicológica de Ponce ha sido desestimada.

Si bien puede comprenderse que los tópicos de la psicología ponciana no sean una prioridad en la agenda de una historia político-intelectual del marxismo latinoamericano –como se verá, la vinculación entre psicología y marxismo fue algo que Ponce apenas insinuó–, más notable resulta que los historiadores de la psicología tampoco se han detenido sobre esta zona de su producción. Los pocos y dispersos trabajos hallados dedicados a la psicología ponciana o bien abordan de un modo parcial sus trabajos en función de otros tópicos (ej. Vezzetti, 1994, 1996), o bien realizan un recorrido general y poco sofisticado de ella (ej. Jardón, 2006; Woscoboinik, 2007). Este último tipo de trabajos tienden a considerar la psicología de Ponce como una teoría homogénea, autosuficiente y apegada en lo esencial al positivismo de principios de siglo xx. La referencia al positivismo suele ser problemática en tanto se le presenta como una perspectiva intelectual rígidamente empirista, experimentalista y, por lo tanto, excluyentemente naturalista. Esta caracterización simplifica hasta lo irreconocible un movimiento político y cultural muy difundido y diversificado en Europa y América, y por ello, complejo. Para el caso de Ponce, el término “positivismo” homogeneiza su obra con la de los más diversos autores en un período que se extiende en la Argentina desde 1880 hasta la década de 1940, lo que resulta en la pérdida de especificidad de su producción y por tanto de relevancia para el análisis historiográfico. De este modo, la literatura disponible sobre Ponce tiende a tratar sus trabajos psicológicos como una unidad autocontinente y aislada del resto de su obra, con poca o nula relevancia tanto por su falta de conexión con el marxismo como por ser un mero exponente de una psicología positivista más bien llana.

Este artículo se propone abordar la obra psicológica de Ponce desde una perspectiva que permita mostrar, en primer lugar, la diversidad y heterogeneidad de tópicos y referencias en ella, y en segundo lugar, señalar las conexiones de sus ideas psicológicas con el resto de su pensamiento. Aunque su psicología no tenga un contenido específicamente marxista, no por ello deja de ser productiva para el análisis histórico de la cultura de izquierda. Para esto, se divide la producción de Ponce en diversos momentos organizados a partir de los problemas psicológicos que motivaron sus escritos, al tiempo que se rastrea el modo en que Ponce se apropió de las ideas de diversos autores, en particular las de Jean Piaget y Lucien Lévy-Bruhl. En este sentido, se destaca el modo en que Ponce tematizó el problema del desarrollo psicológico en función de una psicología genética preexistente y de ciertas perspectivas sobre la organización de la sociedad. Aunque el análisis propuesto solo puede realizarse de un modo sucinto y un tanto esquemático en estas páginas, es posible ofrecer algunos elementos que impidan una caracterización simplista del positivismo de Ponce y que permitan reubicar al intelectual argentino dentro de los estudios de la historia de la psicología.

#### **Las psicologías de Ponce**

Los escasos comentadores de la psicología de Ponce suelen abonar el modo en que el argentino mismo diferenció su producción. En primer lugar, una etapa dedicada a la fisiología, la biología y la psicopatología, la cual ha sido señalada como evidencia de su positivismo típico debido a la insistencia en la experimentación. En segundo lugar, una etapa dedicada a la constitución de una *psicología de las edades*, que examina el desarrollo cognoscitivo y emocional del niño y del adolescente, así como los procesos de socialización. Esta separación, aunque admisible, resulta poco productiva. Un recorrido por los textos de Ponce revela una diversidad de temáticas, referencias y concepciones científicas que habilitan múltiples distinciones y ordenamientos. Por ejemplo, es posible ordenar la totalidad de su trabajo en función del problema de la socialización, de sus ideas evolucionistas, del desarrollo de la cognición y las emociones, del análisis clínico de lo normal y lo patológico, o de la conexión de sus trabajos psicológicos con los literarios.

En este artículo se organiza la obra psicológica del argentino en tres conjuntos: en primer lugar, sus primeros artículos sobre psicología, más ligados a tópicos fisiológicos y biológicos, desde los que se muestran las conexiones de sus ideas con la psicología genética de Ingenieros. En segundo lugar, los textos escritos de 1925 a 1931, donde fijó su interés en el estudio de la cognición en el niño y las emociones en el adolescente. Y en tercer lugar, los trabajos donde tematizó parcialmente las relaciones entre la psicología y los procesos sociales.

No se asume que esta distinción sea la que mejor represente el trabajo conjunto de la obra de Ponce, mucho menos se busca dar una imagen de progresión consistente en sus ideas; se limita a tratar de mostrar la diversidad de su obra, los diversos puntos de continuidad y de ruptura entre los tópicos abordados, en pos de abrir dicha producción a una indagación histórica más sofisticada.

### 1. La biología y la psicología genética

Resulta fácil encontrar elementos de una concepción experimentalista más bien rígida en los primeros textos de Ponce. En ellos se adopta un monismo naturalista que hace de la fisiología la ciencia de la cual deben derivarse los conocimientos psicológicos. Confiado en el avance de los modelos psicofisiológicos de autores como Sherrington, Bejterev y Pavlov, no duda en sostener que “es la personalidad psíquica la última y más elevada manifestación del sistema nervioso”. Desde este punto de vista, la noción de individualidad quedaba resuelta en los siguientes términos: “individuo quiere decir unidad en las funciones, y esta unidad es la constante manifestación de lo que es fundamental en todo proceso biológico, la composición química de la materia viva” (Ponce 1921, p. 84).

Sin embargo, contra lo que aparenta, para Ponce esta homologación de la psiquis a la biología no supuso una supresión de los problemas de la psicología, sino más bien un punto de inicio para su tematización. El abordaje de problemas filosóficos desde una concepción biológica de la psicología muestra que el joven y pretencioso Ponce se hizo eco de las ideas de su mentor Ingenieros, especialmente de la obra *Principios de psicología* (1937 [1919]). Para Ingenieros, el valor de la psicología residía en su capacidad de proveer evidencias y materia de reflexión a la filosofía, de modo tal que se evite una especulación intuicionista. El joven Ponce adhirió a una concepción científica empirista y antimetafísica consonante a la propuesta de su maestro, como se deja leer en su prólogo a la *Psicología* de Amadeo Jaques: “Si [una] creencia correspondiera a alguna realidad, se desprendería naturalmente de los hechos; si no es así su existencia deviene por lo tanto cosa inútil” (Ponce 1922b, p. 13). Sin embargo, la psicología requería conectarse con la filosofía, en pos de no derivar en un empirismo infértil. Para Ingenieros, como para Ponce, la psicología obtendría su valor para abordar problemas filosóficos en la medida en que se consolide como una ciencia natural mediante la contrastación de hipótesis sobre la psiquis con evidencias biológicas. Este tipo de afirmaciones llevaron a los comentaristas a destacar la filiación positivista de Ponce, aunque, en rigor de verdad, el argentino no se caracterizó por sostener una postura epistemológica de modo sistemático. Así como en el positivismo convivieron las más diversas definiciones sobre la ciencia, Ponce fluctuó en su postura. Poco tiempo después sostuvo:

La especialización, fruto del método experimental, independiza día a día materias hasta ayer unificadas, pero así se ha formado el tipo funesto de especialista estrecho y cerrado ... . La ciencia en cambio es coordinación: no junta, sino relaciona. *Su objeto no es el hecho, es la ley*. Todo progreso efectivo ha surgido siempre de una aproximación inesperada, y especializar demasiado equivale a impedir tan fecunda aproximación (Ponce, 1924, pp. 532-533, las cursivas son mías).

Queda claro que Ponce no adhería a un positivismo simplista apegado a la experimentación de laboratorio –de hecho, Ingenieros tampoco lo hacía–. Por el contrario, desde entonces hizo primar los aspectos teóricos de la actividad científica por sobre los procedimientos de obtención de evidencia.

Lo que no abandonó fue la idea de que la psicología como ciencia merecía una atención particular. En su ensayo biográfico sobre Ingenieros sostuvo que los intelectuales argentinos de fines de siglo XIX hicieron del estudio de las ciencias naturales un legado cultural y que Ingenieros dedicó esfuerzos a la psiquiatría y psicología en tanto ello reviste “el interés inagotable de los mayores problemas. ... los desarreglos del funcionamiento mental invitan a pensar sobre los desarreglos del funcionamiento social y a transferir esa misma inquietud a los problemas superiores de la filosofía y la moral” (1926, p. 151). En la actualidad los historiadores coinciden en señalar que la intelectualidad argentina de fines de siglo XIX y principios del siglo XX, en particular la socialista,

se legitimó en buena medida al exigir un enfoque científico en el análisis de la sociedad (Terán, 2000; Tarcus, 2007). Dentro de ese enfoque, el positivismo argentino se distinguió por situar la psicología como una disciplina central en esa mirada científica (Soler, 1968; Altamirano, 2004). Queda claro que Ingenieros fue la guía de Ponce en esa cultura científica de amplias miras que definió su interés en temas psicológicos, entre otros no atendidos aquí.

Los *Principios de psicología* le proveyeron a Ponce un modelo psicológico que, si bien se asentaba sobre la fisiología y el evolucionismo decimonónico, tenía perspectivas mayores a la mera reducción de la psiquis al soma. La psicología genética de Ingenieros se ofrecía como base para una dilatada agenda de temas. Acorde las directrices del lamarko-haeckelianismo, proponía un “criterio genético” que permita “reconstruir la formación progresiva de las funciones psíquicas, considerándolas como una adquisición de la experiencia” (1937 [1919], p. 415). En ese marco, Ingenieros podía basar la relevancia de la psicología como ciencia en la medida en que permitiría explicar las conexiones entre filogénesis, ontogénesis y sociogénesis, procesos que consideraba íntimamente ligados por la ley biogenética fundamental. Ponce comenzó sus intereses en la psicología algunos años más tarde, cuando las teorías mendelianas comenzaban a imponerse. Sin embargo no se adhirió a ellas: “no se puede decir que se haya demostrado de una manera absolutamente rigurosa que tal o tales caracteres psicológicos se comporten de una manera mendeliana”. Por el contrario, le interesaba enfatizar el problema del ambiente a partir de los procesos de socialización del individuo: “La naturaleza misma de las funciones psíquicas, fruto al mismo tiempo de los factores internos y las causas sociales, nos demuestran la importancia considerable de la educación” (1922a, pp. 106-107, 103). Este marco general persistió en su obra y nunca abonó las tesis mendelianas respecto a las funciones psicológicas. En todo caso, ellas mostraban que la dinámica naturaleza/crianza era un problema esencial, no resuelto y que debía ser enfocado con un criterio genético.

Al respecto, Vezzetti afirma que Ponce “sigue y a la vez estrecha” (1996, p. 165) las formulaciones de José Ingenieros. Aunque es cierto que el desarrollo de su producción siguió los lineamientos de *Principios de Psicología*, Ponce generó ideas propias respecto al problema de la ontogénesis y desarrolló una serie de tópicos a los que Ingenieros prestó poca o ninguna atención. Ponce encontró en el análisis de la ontogénesis un nicho de problemas que involucraba tanto a los factores biológicos de la maduración, como al desarrollo específico de las funciones psíquicas y los efectos de la socialización. Como se muestra luego, Ponce perdió interés en los aspectos biológicos y fisiológicos –sin dejar de considerarlos importantes para una psicología científica– y se dedicó en buena medida a una heterodoxa psicología del desarrollo, desde la cual intentó dilucidar los procesos que conectan la psiquis con la cultura y la sociedad.

En estos párrafos solo se han mencionado escuetamente algunos de los puntos de contacto entre las ideas de Ingenieros y Ponce. Como se sabe, el segundo fue uno de los principales herederos de las ideas del primero, no solo en el terreno de la psicología, sino en un sentido intelectual y político más amplio. El impacto de las ideas del *syringo* sobre Ponce fue considerable al menos hasta mediados de la década de 1930, cuando se despegó explícitamente de su maestro. Sin embargo, esa filiación no ha sido trabajada en detalle aún por la bibliografía disponible y no es posible ahondar aquí en ello. En todo caso, quedan señalados algunos vectores de las ideas psicológicas de Ponce, los que, sin ser lineales ni siempre coherentes, delimitaron su producción.

## 2. La ontogénesis

A partir del artículo “Psicopatología del neologismo”, publicado en 1925 en la *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina* y que pasó a ser, sin modificaciones, el primer capítulo de su primer libro de psicología *Gramática de los Sentimientos* (1929a), Ponce comenzó a trabajar de modo regular el problema del desarrollo psíquico. En el artículo se preocupaba por encontrar los modos de vinculación entre el raciocinio y las emociones a partir del análisis de las funciones lingüísticas normales y patológicas. El lenguaje se le presentaba como una vía privilegiada para acceder los modos en que el individuo se socializa. A partir de la idea de que el lenguaje distingue al hombre de los animales, Ponce resaltó el modo en que el uso del lenguaje permite

adquirir las convenciones sociales necesarias para la vida en comunidad, lo que a la vez significaba un proceso de racionalización y objetivación de la psiquis que relega progresivamente el papel de las emociones en la vida mental. El lenguaje se le presentaba como un motor del desarrollo cognoscitivo, y por tanto actuó históricamente como un factor que complejizó y racionalizó las relaciones sociales. Ponce asumía de este modo que por medio del lenguaje la ontogénesis se ligaba a la sociogénesis, y aún más, que la racionalidad era una cualidad propia de la vida en comunidad. Y si bien consideró que la abstracción del lenguaje permitió un avance de la inteligencia, afirmó que el pensamiento no puede ser traducido en su totalidad a palabras, por lo que concluyó que parte del pensamiento y las emociones escapan a las posibilidades de comunicación y conforman un “yo secreto”: “*Pensamos por ideas, es decir, socialmente, todas las veces que anulamos ese yo para penetrar en los dominios de lo que no es nuestro yo*” (Ponce 1929a, p. 14, cursivas del autor). Esa interioridad “inefable”, que se conectaba con sedimentos hereditarios, se organiza sobre una serie de oposiciones poco novedosas: razón/emoción y sociedad/individuo. Estos pares dirigieron el modo en que Ponce concibió el mecanismo genético de las funciones psíquicas. Sin embargo, ese suelo no significó la repetición directa de viejos tópicos. Por el contrario, fueron reconfigurados a partir del recurso de Ponce a autores como Jean Piaget, Lucien Lévy-Bruhl y Alfred Adler. Estas referencias le proveyeron de teorías que le permitieron generar su propia psicología genética centrada en la ontogenia.

Ponce fue un temprano lector de Piaget y se apropió de sus primeras tesis sobre el *egocentrismo*. Consideró, de acuerdo con el suizo, que el lenguaje infantil permanece ligado a un monto afectivo importante y por ello es predominantemente individualista. Esta asociación individualismo-afectividad-niñez permitió vincular el neologismo mórbido con el lenguaje infantil, en la medida en que primaría la emocionalidad sobre la racionalidad y la sociabilidad. Este ordenamiento de la psicopatología en estadios, tributaria de Hughlings Jackson y que acusa su formación médica, le permitió hallar a Ponce una concepción del desarrollo común a diversos mecanismos psíquicos, un vector general de la ontogénesis que podía estudiarse en niños pero que excedía la infancia. Esa perspectiva no quedaba fijada a los aspectos biológicos, sino que los reconfiguraba para volcarse al problema del desarrollo mental y la sociabilidad. En los restantes capítulos presentes en el texto de 1929, Ponce ligó el pensamiento infantil con el primitivo, a partir de las ideas de Lévy-Bruhl, cuyo trabajo seguía desde principios de la década. Aunque el francés rechazó de manera explícita esa homologación, esta le permitió al argentino tematizar el problema del desarrollo en función del modo en que las comunidades se organizan. Va de suyo que asumía que el pensamiento primitivo era algo superado por la modernidad y que la tradición intelectual europea era el horizonte deseable para las sociedades latinoamericanas. Fiel al espíritu de Domingo F. Sarmiento, la preocupación que guiaba el pensamiento de Ponce era dilucidar las modalidades por las cuales las sociedades podían ser civilizadas. De este modo, la figura compuesta del loco-niño-primitivo lo condujo a enfocarse en la ontogénesis como clave de estudio de lo social mediante el prisma que le otorgaba la psicología.

Es muy probable que Ponce haya sido uno de los primeros lectores sistemáticos de las obras de Piaget en suelo latinoamericano, y sin duda las ideas del suizo dejaron una honda marca en su modelo psicológico. En *Gramática de los sentimientos* quedó delineada una agenda de temas que muestra el pasaje de los tópicos más biológicos y clínicos hacia tópicos psicológicos diferentes a los que trabajó Ingenieros.

Los cursos de 1930 que conformaron *Problemas de psicología infantil* muestran el esfuerzo de Ponce por abordar el problema de la ontogénesis desde nuevas coordenadas. Para ello recurrió a diversos autores – Wallon, Koffka, Köhler, Stern, Bühler, e incluso Freud y Pavlov–, aunque la noción piagetiana de egocentrismo fue la que organizó su concepción del desarrollo, tanto infantil como adolescente. Según dicha noción, es posible especificar una etapa en el desarrollo psíquico del niño que se caracteriza por un marcado ensimismamiento e individualismo. En este período del desarrollo, el niño es incapaz de adoptar la perspectiva de los demás, aun cuando pueda comunicarse con los adultos con fluidez. Ponce, como fue habitual en este tipo de obras, propuso su propio esquema de etapas del desarrollo infantil, presentado de manera sucinta en lo



que sigue. Luego de una primera fase madurativa general, propuso el surgimiento de una “etapa de la técnica”, en la cual los esquemas sensorio-motores, en particular del tacto manual, son el motor de la organización mental y perceptual inicial, el primer modo en que el niño se vincula activamente a su realidad externa. Esta etapa sentaría las bases para la adquisición del lenguaje, el cual conforma el mundo interior del niño y habilita los primeros modos de socialización. El manejo del lenguaje permite el surgimiento de un estadio eminentemente egocéntrico, en el cual el pensamiento infantil se desprende de la realidad concreta y se apega a la fantasía por las posibilidades de abstracción que permite el lenguaje frente a un mundo que no domina. Dada la incompreensión y desinterés del niño en perspectivas ajenas, todo ello obstaculiza una cognición descentrada, necesaria para una socialización plena. Por último, a partir de los siete años más o menos, el niño alcanzaría una etapa reflexiva, la cual permite un pensamiento racional capaz de adoptar perspectivas alternativas a la propia, y por tanto habilita un nuevo y más profundo modo de socialización.

La psicología infantil de Ponce significó un alejamiento en al menos dos puntos importantes respecto a las ideas de Ingenieros, sin por ello abandonar la necesidad de una mirada genética. En primer lugar, el enfoque centrado en el desarrollo infantil supuso mantener una concepción genética sin subsumirla directamente a los problemas filogenéticos, desplazando el primado evolucionista lamacko-haeckeliano de Ingenieros, quien encontraba en la ontogénesis una mera repetición de la filogénesis. El primado de la filogénesis sobre la ontogénesis y la sociogénesis hacía que Ingenieros asumiese un modelo de desarrollo gradual y continuo para toda especie viviente. Ponce, apoyado en Piaget y en Lévy-Bruhl, concibió la ontogénesis como un proceso discontinuo, basado en saltos cualitativos que distinguen el niño tanto de otras especies como del adulto. Quizás las siguientes líneas condensen este punto:

En vez de suponer que el niño va avanzando hasta hacerse adulto, hemos destacado, en cambio otro hecho esencial: más que una evolución en línea recta, presenciamos una transformación. ... [S]e trata de una mentalidad especial, completa, sui generis, que habiendo sido dominante en un momento, se repliega después en el adulto para reaparecer muchas veces más tarde con la emoción, la enfermedad o la fatiga (1931, p. 484, cursivas de Ponce).

Esta variación es central en tanto se pone en juego un núcleo duro de problemas ontológicos y epistemológicos para el estudio del desarrollo. Si se retoman los argumentos de Moscovici (2003), el pensamiento de Piaget hacia las décadas de 1920 y 1930 se hizo eco de una de los interrogantes centrales de la modernidad: cómo se pasa del pensamiento colectivo y prerracional al individual y racional. Según este autor, Piaget fue tributario de los desarrollos de Durkheim y Lévy-Bruhl respecto al problema del papel de la sociedad en el desarrollo del pensamiento, y del psicoanálisis en su noción de egocentrismo. Hacia el inicio de la década de 1930 Ponce se había hecho de la agenda de la psicología del desarrollo de Europa continental, la cual terminó por definir al niño como un objeto de estudio y lo indagó de modo intensivo (Carroy, Ohayon & Plon, 2006). En este punto, Ponce, por sus lecturas y producción, pasó a ser uno de los difusores de esa psicología en el mundo hispanoparlante. Luego de su viaje a París de 1929, Ponce abandonó las referencias de la psiquiatría francesa que inspiró a Ingenieros, como Janet y Ribot, y redirigió su indagación en las sendas de los trabajos de autores como Piaget y Wallon, quienes se desprendían progresivamente de las referencias clínicas.

Por otro lado, Moscovici afirma que Piaget avanzó en sus estudios siguiendo el modelo de pasaje continuo y gradual de lo preracional a lo racional de Durkheim, opuesto a la diferencia cualitativa y excluyente de estas instancias que era sostenida por Lévy-Bruhl. Sin embargo, Jahoda (2000) muestra de forma convincente que Piaget es tributario de la distinción entre pensamiento primitivo y racional, debido a que consideraba que la irracionalidad se conectaba con el autoritarismo, cosa que encontraba en los pueblos “salvajes” así como en el catolicismo y la milicia europea; por el contrario, la racionalidad se ligaba a una moralidad cooperativa. Además, identificó –también *contra* Lévy-Bruhl– el pensamiento infantil con el primitivo en lo que respecta a la moral heterónoma. Uno de los valores que Piaget defendió toda su vida, debido a su protestantismo, es la idea de que

el desarrollo debía dirigirse hacia una moral autónoma. El punto es importante porque Ponce leyó a Piaget en la clave de Lévy-Bruhl y también adoptó a la racionalidad como motor de un horizonte socio-cultural deseable, aunque no por un trasfondo religioso, sino más bien político, dada su postura liberal contra la cultura católica heredada de España. En este punto, cabe destacar que tanto Piaget como Ponce, recurrieron a la sociología y la antropología francesa como una cantera desde la cual pensar a la sociedad desde la psicología. Aunque Ponce conocía bien la obra de Durkheim, rescató reiteradamente los postulados sobre el pensamiento salvaje de Lévy-Bruhl en la medida en que la homologación niño-primitivo permitía conceptualizar –o al menos tematizar– un salto cualitativo de la irracionalidad del individuo hacia la racionalidad provista por las sociedades modernas:

Según los momentos de la historia, según la estructura de la sociedad, la relación entre la franja egocéntrica y lo que hay de nosotros de ese amplio espacio reflexivo, debe haber variado enormemente. En las sociedades primitivas que ha estudiado Lévy-Bruhl la mentalidad del niño debió ser enormemente egocéntrica: la creencia de poder realizar acciones nada más que por el simple deseo –que hoy nos parece pueril– era la creencia que sostenían los sabios y los niños... (1931, p. 490).

La cita no solo trasluce el eurocentrismo de Ponce, sino sobre todo su confianza en que el avance de las sociedades conllevaba un avance en la racionalidad. Esa confianza, cabe señalar, reintroduce de un modo reconfigurado una concepción del desarrollo social que repite el individual, a la manera en que el evolucionismo de Ingenieros subsumía la sociogénesis y la ontogénesis a un principio filogenético. En cierto sentido no sorprende. Ponce en buena medida reproducía las contradicciones, vacilaciones y esperanzas de un pensamiento científicista que se debatía frente a su propia crisis en Europa, en medio de un escenario político cada vez menos auspicioso.

En segundo lugar, también fueron desplazadas las referencias clínicas y fisiológicas, la cuales quedaron relegadas a contribuir lateralmente a la explicación del desarrollo normal de la cognición y la socialización. La siguiente afirmación da cuenta de este punto:

... todos los procesos psíquicos aún los más íntimamente ligados a la fisiología, tienen otra faz que esta no podrá explicar nunca, y esa otra faz tan rica en detalles como aquella, no se nos presenta con nitidez suficiente sino cuando agregamos a los fundamentos biológicos las influencias sociales. Por su base biológica y por su aspecto social, la memoria infantil difiere profundamente de la adulta (Ponce, 1931, pp. 449-450).

La psicología genética no puede restringirse solo a procesos madurativos, sino que debe indagar las peculiaridades de la cognición infantil, en especial respecto a su relación con las influencias sociales. Sin embargo, como se deja ver en la cita previa a la última, el pensamiento infantil no desaparece en el adulto, sino que se relega a los déficit de la psiquis. El pensamiento infantil queda ligado a las emociones, la cual aflora, contra la racionalidad y la sociabilidad, en la psicopatología. En este momento de su obra psicológica Ponce asume que no hay procesos de desarrollo emocional; las emociones quedan relegadas y controladas por sucesivas conquistas cognoscitivas. Por lo antes dicho, puede sostenerse que Ponce parte de un supuesto fundamental de la primera concepción piagetiana del egocentrismo, esto es, que el desarrollo de las funciones psicológicas depende en lo esencial del contacto directo del niño con el mundo, lo que deja de lado el papel de los adultos como mediadores entre el niño y el mundo, y que hay una separación nítida entre cognición, emoción y acto, las cuales se desarrollan de modo paralelo (Bruner, 1986, p. 61).

Lo anterior podría resumirse del siguiente modo: en la obra de Ponce, el programa de una psicología genética pasó de ser *evolucionista*, esto es, centrada en la filogénesis, a ser *evolutiva*, donde la ontogénesis cobra primacía. La variación de las funciones psicológicas durante el desarrollo pasó a ser el principal aspecto a indagar, una vez asumida la idea de que no pueden derivarse sin más los procesos madurativos, es decir, que son resistentes a la reducción a términos biológicos.

Las nuevas referencias de Ponce también significaron una ampliación en los criterios metodológicos de la psicología. En la medida en que la investigación con niños implica la observación directa de sus conductas, tanto en la vida cotidiana como en experimentos participativos, el modelo experimental de laboratorio deja de ser el principal medio de producción de evidencias. Más bien, los resultados de la psicofisiología, como se mencionó antes, pasan a ocupar un lugar auxiliar en la evaluación de evidencias y teorías sobre el desarrollo infantil.

Ponce dedicó sus últimos cursos sobre psicología –dictados en 1931 y 1933, y publicados en 1936 y 1938 respectivamente– al problema de la adolescencia. Con ellos insinuó un programa de trabajo que denominó “psicología de las edades”.<sup>2</sup> Si bien el tópico aparece mencionado en textos previos, los cursos introdujeron referencias que muestran algunos cambios considerables en el parecer de Ponce sobre la génesis de la psiquis. Para Ponce, durante la adolescencia se producen las mayores variaciones en lo que respecta a la emocionalidad y la constitución de la personalidad. No recurrió esta vez a un modelo de estadios o etapas del desarrollo, sino a uno basado en una dinámica entre tendencias emocionales opuestas, moduladas por la experiencia personal. Estas tendencias remiten a las lecturas que Ponce realizó de los principales textos del médico y psicólogo Alfred Adler. Esta perspectiva psicodinámica no desplazó la centralidad de las ideas de Piaget, sino que más bien ambas referencias fueron amalgamadas. En sus nuevos cursos la constitución del raciocinio quedó relegada frente a los avatares de los impulsos emocionales, aunque mantienen los carriles de una psicología genética que busca dilucidar los procesos de preparación de la psiquis para la participación de la sociedad.

En su texto *Ambición y angustia de los adolescentes* (1936), Ponce postuló que la adolescencia constituye un esfuerzo activo del individuo por asir y dominar su mundo interior, en contraposición a la infancia, donde el dominio del mundo exterior prevalece. La noción central de su análisis es la de *cenestesia*, que remite al surgimiento de una sensibilidad emocional e íntima, que motoriza la conformación de la personalidad. De esta cenestesia, Ponce distingue dos tendencias en tensión: la *ambición*, una variación del afán de poder postulado por Adler, que remitiría a una fuerza vital que impulsa al adolescente a enfrentarse con el mundo y las relaciones sociales de formas nuevas y desconocidas. A ese deseo por intervenir en el mundo se opone la *angustia*, derivada de las incertidumbres y vacilaciones resultantes de no poder dominar ni conocer adecuadamente el mundo y a los demás. Según este modelo, que Ponce retoma de la tradición de la psiquiatría dinámica, la personalidad del individuo es el resultante de las oscilaciones emocionales de estas dos tendencias durante la adolescencia. Cómo en el caso del niño, el mecanismo genético de la psiquis es considerado en función de la orientación del individuo hacia el mundo exterior. Aun cuando la psicología ponciana busca dilucidar los procesos psicológicos específicos, no deja por ello de perder esa orientación.

El contrapunto entre el análisis de la racionalidad en el niño y el de la emocionalidad en el adolescente es evidente y conlleva varias diferencias con sus textos anteriores y diversos problemas conceptuales. En primer lugar, el adolescente como figura no parece compartir la secuencia primitivo-loco-niño, sino que es más bien una antesala de la serie civilizado-normal-adulto. De este modo, Ponce asume que la adolescencia, así como la infancia, implica procesos psíquicos específicos, pero su estatuto intermedio y el paso de un modelo de estadios a uno dinámico no queda explicado. Es como si Ponce asumiese que en la infancia los aspectos emocionales tuviesen procesos propios de desarrollo y lo mismo con los procesos cognoscitivos en la adolescencia, aunque ambos quedan sin explicitar. A pesar de esto, mantiene un esquema piagetiano ligado a la idea de egocentrismo. La nueva cenestesia da un nuevo mundo interno al adolescente, el cual se repliega sobre sí para dominarlo y constituirlo. Solo cuando este nuevo repliegue se abandona, entonces adviene una socialización genuina. En este sentido, la adolescencia, por la vía de una dinámica emocional, repite el proceso de ensimismamiento y apertura que Piaget postuló para la infancia. Aun cuando pueda percibirse este suelo piagetiano en su argumentación, el salto entre un modelo de estadios y otro dinámico muestra que la psicología ponciana es mucho menos lineal de lo que podría preverse bajo la idea de una “psicología de las edades”.

En esta línea, debe destacarse el uso que Ponce hace de diversas fuentes de evidencia. Aunque recurre a datos estadísticos, fisiológicos y de observación sistemática, incorporó también, en el mismo nivel, materiales literarios diversos como una vía para acceder a la vida íntima del adolescente. De hecho en su último libro sobre psicología, *Diario íntimo de una adolescente*, Ponce trabaja sobre los materiales autobiográficos de la pintora María Bashkirtseff. Aunque antes había criticado este tipo de abordaje al afirmar que “la psicología moderna nada tiene que ver con la psicología literaria” (Ponce, 1929b, p. 294), para 1933 sostuvo que “son demasiados complejos como para permitirnos el lujo de hacernos los difíciles en la elección de los métodos” (Ponce, 1938, p. 613). Esta heterogeneidad metodológica de Ponce obliga a revisar la idea de que el positivismo en el que fue formado necesariamente remitía a un cientificismo rígido. Su último trabajo psicológico adopta un formato de ensayo, el cual revela las conexiones de su psicología con su actividad como crítico literario. Aunque no es posible abordar este punto aquí, cabe señalar que los vínculos entre la literatura y la psicología pueden encontrarse ya en *Gramática de los sentimientos*, si bien la idea de emoción que manejaba entonces era más tributaria de los procesos filogenéticos que de una sensibilidad privada. Aunque Ponce nunca consideró que sus trabajos psicológicos no fuesen científicos, en este último texto, presentado como un estudio clínico a partir del modelo psicodinámico, las nociones de cenestesia, ambición y angustia apenas aparecen y son utilizadas con la mayor vaguedad. Con todo, el texto de Ponce deja en claro que consideraba que los modelos que propuso para una psicología genética no podían estar completos sin estudios que contemplen los casos individuales y las dinámicas íntimas.

### 3. La sociogénesis

La psicología genética postulada por Ingenieros exigía una perspectiva sobre la relación de la psiquis con los procesos sociales. Ponce retomó tempranamente esta guía y tematizó la cuestión desde sus primeros artículos, en especial desde la perspectiva de Lévy-Bruhl: “Por primitivas que sean las sociedades nunca encontramos una mentalidad que se ofrezca virgen a la experiencia; por el contrario se trata siempre de una mentalidad socializada, imbuida en una multitud de representaciones colectivas que se transmiten por la tradición” (Ponce, 1922c, pp. 124-125). Su perspectiva del desarrollo centrada en la noción del egocentrismo y su superación conlleva que el proceso de socialización sea paulatino y más bien logrado solo hacia finales de la adolescencia, sin que por ello deje de ser el vector de todo el proceso del desarrollo, dado que la finalidad de este es la inserción del individuo en una sociedad civilizada. Para Ponce, la adolescencia constituye el último período de socialización y el más relevante, en la medida en que se juegan no solo los aspectos cognoscitivos adquiridos, sino la constitución de la personalidad en función de pautas morales y políticas. Baste un par de citas para mostrar este punto:

Para los adolescentes, la vida tiene sabor cuando se la vive en la “tempestad y en la osadía”. Entre el niño recién nacido, horriblemente conservador y el adolescente heterodoxo y revolucionario ... [acontece] un hecho extraordinario que se llama *la conquista de la propia personalidad* (Ponce, 1932b, p. 333, cursiva del autor).

La idea de justicia, aplicada primero a los casos concretos que la vida de su medio inmediato ponía ante sus ojos, se agranda súbitamente con la incorporación de la familia humana a la intimidad más cordial del adolescente. Si la simpatía lo llevó primero a la simple idea de justicia, la conversión al humanitarismo lo pone ahora sobre el camino de la justicia social (Ponce, 1938, p. 592).

Las citas traslucen el interés de Ponce por asociar los procesos de desarrollo psíquico con una conciencia política cada vez más progresista. La articulación dista de ser consistente, pero no por ello debe perderse de vista que la psicología ponciana buscó tematizar los vínculos entre ontogénesis y sociogénesis, que la noción de egocentrismo definió los modos de concebir esa relación y que la sociedad fue concebida poniendo de relieve

su dimensión más política. Este punto, sin embargo, no debe conducirnos a la idea de que Ponce alineó su psicología con el marxismo. En rigor, los valores y nociones políticas expresadas en ellos no son específicos de la literatura marxista sino comunes a una tradición de izquierda más amplia, la que incluye el ideario del socialismo liberal en el que Ponce se formó y que sostuvo incluso al suscribir el marxismo-leninismo. A pesar de que algunos comentaristas comunistas como Cabral (1958) y Agosti (1974) reconocieron que la psicología de Ponce no contiene elementos marxistas, algunos autores más recientes aducen encontrar vínculos entre ambos *corpus* de saberes. Por ejemplo, Woscoboinik asume que el pensamiento marxista de Ponce se revela en sus textos sobre la adolescencia, sobre todo cuando se refiere a la opresión cultural de las mujeres (2007, p. 221), y Luque (2001) postula que el texto *Problemas de psicología infantil* tiene estrechas conexiones, en términos marxistas, con *Educación y lucha de clases*. Que Ponce se refiera al feminismo bolchevique de Alexandra Kollontai (1936, p. 605) o que proponga que los psicólogos y pedagogos escolanovistas no hacían más que imponer el fordismo en las aulas (1937, p. 427) no significa que haya criterios marxianos o marxistas en su psicología. Por el contrario, puede argumentarse que en las pocas ocasiones que insinuó una relación entre marxismo y psicología, subsumió ciertos tópicos marxistas a su propio modelo de desarrollo.

En su conferencia *Conciencia de clase* remitió al libro del pedagogo y político comunista espartaquista Otto Rühle, *La psiquis del niño proletario*, de 1925. Rühle se formó con Alfred Adler y en ese libro vinculaba las miserables condiciones de vida en la que el proletariado europeo se criaba con la noción adleriana de sentimiento de inferioridad. Según creía, esas condiciones conllevarían el desarrollo de un afán de poderío y una “protesta masculina” en el proletariado que redundaría en un mayor sentimiento de comunidad y autonomía. Supuso entonces, homologando el desarrollo de la psiquis con las etapas de progresiva organización de los trabajadores, que las mismas condiciones desfavorables que se reproducían generación tras generación gestaban en el proletariado un estado psíquico que lo preparaba cada vez más para movilizarse contra los poderes que lo sometían. Ponce retomó esta referencia para proponer un estudio de la conciencia política del proletariado, de la conformación de una existencia “para sí” como clase, desde el punto de vista “de la psicología individual y de la psicología social” (1932a, p. 178). A las ideas adlerianas de Rühle sobre la crianza en la pobreza, Ponce agregó su particular mirada sobre el desarrollo. Asumió que la conformación de pandillas en la niñez y el estado de rebeldía de los adolescentes daban una pauta para comprender el modo en el que los trabajadores paulatinamente se organizaron. Así la pandilla, “surgida en el ambiente de la calle, con algo todavía de la horda o de la tribu, pero que anticipa y prepara la ulterior comunidad que naciendo del taller alcanzará formas precisas en la organización definitiva del sindicato y del gremio”. A partir de los tópicos piagetianos asumió el paso de una autorregulación individual heterónoma a una colectiva y autónoma, sumado a un trasfondo que remite al evolucionismo del siglo XIX, la organización de los trabajadores sigue los lineamientos de la ontogenia: “Esa misma marcha, de la rebeldía individual y ciega, hasta la protesta solidaria y consciente, reaparece con caracteres vigorosos en la evolución histórica del movimiento del proletariado” (p. 180).

Queda claro que no hay más que una expresión de deseo político postulada en términos psicológicos. Ponce no solo no contempló los factores históricos y políticos en su especificidad en la conformación de un movimiento de trabajadores –por ejemplo, no queda claro porqué este proceso no se dio antes del siglo XIX o si se encuentra y cómo sucede en otras clases–, sino que al atener ese proceso a una perspectiva ontogenética terminó por concebirlo como una secuencia dada de antemano, una concientización clasista del proletariado prácticamente garantizada por las particularidades inherentes al desarrollo psíquico. Sin embargo, esta articulación revela un núcleo temático relevante para una historia de las teorías del desarrollo psíquico. La homologación de Ponce entre desarrollo psíquico y organización sociopolítica del proletariado cumple un doble papel. Por un lado, se reconoce la necesidad de contemplar los procesos de socialización dentro de una psicología genética; por otro, el énfasis en una concepción del desarrollo centrada en las particularidades psíquicas subsume la socialización a un proceso de desarrollo en lo fundamental autónomo a las variaciones históricas, sociales y culturales que

constituyen los ambientes en los que el individuo se socializa. El núcleo de este doble proceso se halla en la noción piagetiana de egocentrismo, en tanto al enfatizar la especificidad de los procesos mentales, en particular la inteligencia y racionalidad, implica una concepción de lo psíquico que conduce a la eliminación de los factores sociales como un aspecto relevante en la constitución de la psiquis (Castorina, 2010, p. 167). La articulación con ideas adlerianas no altera este punto, sino que más bien lo extiende a la dimensión emocional. En este sentido, el modelo ponciano, que va del ensimismamiento psíquico a una mayor conexión con la sociedad, implica la subordinación de la sociogénesis a la ontogénesis. Esta operación de homologación y subordinación de las dinámicas sociales a aspectos más básicos y estables, y por tanto universales, puede hallarse en Ingenieros, aunque para el caso ponciano, su recurso a las ideas de Piaget y Adler impiden una reducción de la ontogénesis a la filogénesis, aun cuando no descartó del todo la idea de que los caracteres adquiridos podían heredarse. Ponce no explicitó esta cuestión ni postulo nuevas ideas que contradigan esto claramente, por lo que quizás no advirtió las diversas consecuencias teóricas de dicha homologación. En todo caso, lo que podría rescatarse a partir del análisis de las ideas de Ponce es qué tipo de impacto tuvieron los modelos de desarrollo basados en una noción de egocentrismo, dentro y fuera de la psicología, en lo que respecta a lo necesario y lo deseable en el desarrollo tanto del individuo como de las sociedades. En este punto, Ponce tiene un núcleo conceptual diferente al de Ingenieros para pensar el modo en que, mediante los aspectos psíquicos, puede pensarse la relación del individuo y la sociedad y el devenir de esta última.

Aun cuando Ponce tenía contacto con ideas marxistas y el socialismo argentino por la vía de Juan B. Justo y de Ingenieros, resulta bastante claro que adscribió de un modo sistemático el marxismo –en particular, el de Engels y el de la Segunda Internacional– desde 1933. De acuerdo con Terán (1983), en los años previos Ponce transita de un liberalismo clásico a una postura más socialista, pero solo luego de su *Elogio del Manifiesto Comunista* inició una revisión crítica de la tradición liberal-positivista en la cual se había formado, la cual quedó interrumpida por su súbita muerte. En estos años de revisión, Ponce no dejó textos relevantes sobre psicología y no hay indicios claros de que haya modificado idea alguna de su versión de la psicología genética. Sin embargo, la tardía adscripción de Ponce al marxismo de cuño soviético permitió que su obra psicológica quede abierta a una serie de referencias y tópicos que la creciente codificación del comunismo hubiese eliminado por su origen o carácter “burgués”.<sup>3</sup> Aunque sus escritos sobre psicología cesaron debido a los intereses políticos de Ponce, mantuvo su docencia e interés por ellos. Dictó algunos cursos durante su exilio en México y pocos días antes de su muerte programaba un viaje a Cuba donde ofreció, en caso de no poder dictar conferencias dedicadas a temas políticos, unas “más inocuas” sobre la psicología de la soledad y la vida interior del adolescente (Marinello, 1958, p. 68). Ello sugiere que la psicología que a Ponce le interesaba en 1938 estaba todavía ligada a los tópicos de 1931 y 1933, aunque en un segundo plano respecto a temas políticos.

El interés en desarrollar este punto reside en mostrar que el pensamiento marxista no tuvo repercusión en la producción psicológica de Ponce y señalar la incidencia de su heterodoxo modelo genético de la psicología en su comprensión de la sociedad. En todo caso, la temática de la relación más o menos conflictiva de la mente individual y la sociedad quedó establecida de antemano y apareció de forma recurrente en sus diversos trabajos. La cuestión de lo social en las obras psicológicas de Ponce, que merecería un trabajo específico más cercano a sus trabajos políticos y literarios previos a 1932, podría ser una vía adecuada por la cual reubicar sus trabajos psicológicos dentro del *corpus* general de su obra y, al mismo tiempo, ver de qué modo su psicología se alimentó de referencias no ligadas directamente al estudio de la psiquis.

#### **El lugar de Ponce en la historia de la psicología**

Este artículo ha buscado desandar ciertas concepciones de la obra psicológica de Ponce que restringían su análisis, de modo que esta pueda ser reabierta a diversas indagaciones. Desde ya, no se trata de desligar a Ponce del positivismo y el marxismo –menos aún de reivindicar esas filiaciones–, ni de asumir que su psicología

sea necesariamente productiva en la actualidad. Lo que se propone es evitar estereotipos que identifiquen su trabajo solo con una tradición intelectual y clausurar de antemano el análisis histórico de este. Existen múltiples perspectivas que permiten la reconsideración de su producción y su posición en una amplia genealogía intelectual y una densa trama de tópicos y problemas relevantes para la historia de la psicología latinoamericana.

Aquí se ha atendido la filiación de Ponce con Ingenieros para resaltar su concepción genética de la psicología, no en términos de una continuidad directa, sino mediante las transformaciones que tal proyecto sufrió con la incorporación de nuevas referencias y teorías. En este sentido, Ponce puede ser reevaluado en la historia de la psicología hispanoparlante no tanto por alguna originalidad o cualidad intrínseca de su trabajo, sino por su posición como divulgador de teorías psicológicas sobre el desarrollo, por su participación en la tematización del niño y el adolescente como objetos propios de una indagación psicológica, y por la búsqueda de nociones que permitan dar cuenta de los procesos de socialización. En este sentido, Ponce se vuelve relevante dentro del marco de una historia de las concepciones del desarrollo en la psicología y la intelectualidad latinoamericana. Una historia de este tipo no solo implica teorías específicas sobre las particularidades psíquicas de la infancia y la adolescencia, sino también concepciones sobre la dirección deseable del desarrollo y pautas esperables de socialización. En particular, su obra permite rastrear el impacto de la noción de egocentrismo en la redefinición de los estudios sobre la ontogénesis, la concepción de lo que es primitivo y civilizado en el contexto latinoamericano y la pervivencia de nociones biológicas que hacen primar lo ambiental por sobre lo filogenético.

Si cabe hablar de una historia de la psicología latinoamericana respecto a estos tópicos es porque las obras e ideas de Ponce no solo tuvieron una circulación considerable en suelo argentino –por ejemplo, mediante el manual de psicología para educación media de Luis Juan Guerrero (1979 [1939])– sino que otros autores hispanoparlantes se apoyaron en sus textos y remitieron a dichos tópicos con enfoques similares. Cabe mencionar aquí los trabajos de Emilio Mira y López, quien sostuvo que debido “al esfuerzo de Ingenieros y de Aníbal Ponce, los puntos de vista evolutivos han penetrado profundamente en los pedagogos argentinos” (1944, p. 8.), así como los de Alberto Merani (1955; 1957) y de Juan Francisco Reyes Baena (1972). No se trata de apelar estos autores para señalar que Ponce fue alguna clase de “pionero”, sino de reconstruir una red de autores que en conjunto redefinieron las ideas sobre la ontogénesis e implantaron en América Latina las ideas diversos autores europeos dedicados al problema del desarrollo.

Estos temas no solo son relevantes para la psicología sino que pueden ser de interés para una historia intelectual más amplia, que considere el impacto de las ideas del desarrollo y la sociedad como las formas en las que el ser humano puede redefinirse. En este punto, las ideas sobre los procesos ontogenéticos exceden los ámbitos psicológicos y pueden ser rastreadas en otras disciplinas o sectores sociales. Ello puede ejemplificarse con las lecturas que Ernesto *Che* Guevara realizó de las obras de Ponce y el modo en que estas definieron su noción del “Hombre Nuevo” que surgiría del socialismo.

No abunda la literatura sobre historia de la psicología dedicada a esta clase de tópicos y cruces, por lo que una tematización sobre las concepciones del desarrollo permitiría iluminar nuevas zonas de indagación para la historia de la psicología, en particular en lo que respecta a una idea amplia de educación e individuación, que involucre tanto a la pedagogía como a la sociología, la política y las producciones culturales. Este artículo, a partir de la producción de Ponce, ha buscado contribuir y destacar la productividad de tal enfoque.

## Bibliografía



Aníbal Ponce  
(1898-1938)

Salvo indicación contraria, todas las referencias de Aníbal Ponce son de *Obras Completas*, (1974). 4t., Buenos Aires: Cartago.

- Agosti, H. (1974). *Aníbal Ponce. Memoria y presencia*. Buenos Aires: Cartago.
- Altamirano, C. (2004). "Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la 'ciencia social' en Argentina", en F. Neiburg & M. Plotkin (comps.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina* (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.
- Arico, J. (1988). *Marx y América Latina*. Buenos Aires: Catálogos.
- Arpini, A. & Olalla, M. (2006). "Humanismo y cultura: el pensamiento marxista de Aníbal Ponce y Héctor P. Agosti", en H. Biagini & A. Roig (Dirs.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo xx, t. II: obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)* (pp. 21-50). Buenos Aires: Biblos.
- Braslavsky, B. (1958). "Las ideas pedagógicas". *Cuadernos de cultura*, 35, 30-39.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabral, C. (1958). "Ponce y la psicología". *Cuadernos de cultura*, 35, 18-29.
- Carroy, J.; Ohayon, A. & Plas, R. (2006) *Histoire de la psychologie en France. XIXe-XXe siècles*. Paris: La Découverte.
- Castorina, J. (2010). "Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales", en M. Carretero & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 153-171). Buenos Aires: Paidós.
- Falco, A. (2010). "Ponceanos: los intelectuales y la formación del sentido común", en A. Ponce, *Educación y lucha de clases* (pp. 1-10). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Guerrero, L. J. (1979 [1939]). *Psicología. Manual adaptado a los programas vigentes en los establecimientos de segunda enseñanza*. Buenos Aires: Losada.
- Ingenieros, J. (1937 [1919]). *Principios de Psicología*, 6ta ed. Buenos Aires: L. J. Rosso.
- Jahoda, G. (2000). Piaget and Lévy-Bruhl. *History of Psychology*, 3 (3), 218-238.
- Jardón, M. (2006). "Aníbal Ponce. Su obra en Cursos y Conferencias. Revista del Colegio Libre de Estudios Superiores". *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 52 (4), 264-268.
- Kohan, N. (2000). *De ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano*. Buenos Aires: Biblos.
- Luque, E. (2001). Aníbal Ponce: los niños que trabajan. En L. Rossi (Comp.), *Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Una historia de discursos y de prácticas* (pp. 185-196). Buenos Aires: Eudeba.
- Marinello, J. (1958). *Ocho notas sobre Aníbal Ponce*, Buenos Aires: Cuadernos de cultura.
- Merani, A. (1955). *El despertar de la inteligencia. Psicología del primer año de vida*. Buenos Aires: Psique.
- Merani, A. (1957). *Del niño al hombre social. Un análisis de psicobiología infantil*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mira y López, E. (1944). *Psicología evolutiva del niño y el adolescente*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Moscovici, S. (2003). "La conciencia social y su historia", en J.A. Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 91-110). España: Gedisa.
- Peluffo, J. L. (1958). "Del positivismo al marxismo". *Cuadernos de cultura*, 35, 5-17.
- Ponce, A. (1921). "La fisiología funcional". *O.C.*, t. II, pp. 81-85.
- \_\_\_\_\_. (1922a). "Problemas de la herencia psicológica". *O.C.*, t. II, pp. 95-107.
- \_\_\_\_\_. (1922b). "Amadeo Jacques", en A. Jacques, *Psicología* (pp. 7-36). Buenos Aires: La cultura argentina.
- \_\_\_\_\_. (1922c). "Doctrinas de Levy Bruhl". *O.C.*, t. II, pp. 122-134.
- \_\_\_\_\_. (1923a). "La rehabilitación del lóbulo frontal". *O.C.*, t. II, pp. 108-115.
- \_\_\_\_\_. (1923b). "Sobre la psicología del razonamiento". *O.C.*, t. II, pp. 143-162.
- \_\_\_\_\_. (1923d). "El mecanismo de adaptación", *O.C.*, t. II, pp. 187-195.
- \_\_\_\_\_. (1924). "Por la ciencia argentina". *O.C.*, t. IV, pp. 531-533.
- \_\_\_\_\_. (1926). "Para una historia de Ingenieros". *O.C.*, t. II, pp. 141-208.
- \_\_\_\_\_. (1929a). "Gramática de los sentimientos". *O.C.*, t. II, pp. 7-78.



- \_\_\_\_\_. (1929b). "Sobre un cuento de Bourguet". *O.C.*, t. II, pp. 294-296.
- \_\_\_\_\_. (1931). "Problemas de psicología infantil". *O.C.*, t. II, pp. 393-492.
- \_\_\_\_\_. (1932a). "Conciencia de clase". *O.C.*, t. III, pp. 177-186.
- \_\_\_\_\_. (1932b). "Psicología del asombro". *O.C.*, t. II, pp. 325-334.
- \_\_\_\_\_. (1936). "Ambición y angustia de los adolescentes". *O.C.*, t. II, pp. 493-605.
- \_\_\_\_\_. (1937). "Educación y lucha de clases". *O.C.*, t. III, pp. 287-448.
- \_\_\_\_\_. (1938). "Diario íntimo de una adolescente". *O.C.*, t. II, pp. 607-682.
- Reyes Baena, J. F. (1972). *El niño y el adolescente en la psicología de Aníbal Ponce*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Soler, R. (1968). *El Positivismo Argentino. Pensamiento filosófico y sociológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Tarcus, H. (2007). *Marx en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terán, O. (1983). *Aníbal Ponce: ¿El marxismo sin nación?* México: Pasado y Presente.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo. Derivas de la "cultura científica"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Thénon, J. (1938). Aníbal Ponce, el psicólogo. *Cursos y conferencias*, 11-12, 1133-1142.
- Troise, E. (1969). *Aníbal Ponce. Introducción al estudio de sus obras fundamentales*. Buenos Aires: Sílabo.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos*. Buenos Aires: Paidós.
- Vezzetti, H. (1994). *Freud en Buenos Aires*, 2da ed. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wosco, J. (1958). *Aníbal Ponce. Humanista de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Aurora.
- Woscoboinik, J. (2007). *Aníbal Ponce en la mochila del Che*. Buenos Aires: Proa XXI.

#### Notas

<sup>1</sup> En 1932 Ponce dio un curso en el Colegio Libre de Estudios Superiores de Rosario titulado "Introducción a la psicología de la persona", del cual solo se conservó un resumen. Según Héctor Agosti, los papeles de Ponce sugieren que se había propuesto un ambicioso proyecto de estudios en el cual la "psicología de las edades" se enmarcaba dentro de una "psicología de la persona". Ello es coherente con la idea de Ponce, común en la época, de que la psicología se unificaría en la medida en que encare el estudio del hombre y la psiquis como una totalidad, es decir, desde un enfoque holista. Luego de 1933 tal proyecto quedó inconcluso y probablemente abandonado.

<sup>2</sup> El partidismo comunista llevó a que la psicología de Ponce fuese cuestionada fuertemente por quienes lo reivindicaban como una figura clave de la izquierda argentina. Por ejemplo, Julio Wosco (apócope de Woscoboinik) señaló que Ponce no logró apreciar la psicofisiología de Pavlov como clave del aprendizaje y como base fisiológica de la psiquis, al tiempo que tampoco asimiló las ideas marxistas sobre la consciencia como reflejo del "proceso histórico dialéctico de la humanidad". De esto concluyó: "No llega por eso a pesar de sus afanes a ser realmente la de Ponce una psicología científica" (1958, p. 162). Por otro lado, Berta Braslavsky, respecto a las referencias a Lévy-Bruhl y Durkheim en *Educación y lucha de clases*, afirmó que Ponce aceptaba "con demasiada benevolencia" las tesis de los franceses y que "no es extraño que lo creyera en esa época, cuando no se habían puesto en claro el sentido de algunas corrupciones de la filosofía marxista" (1958, pp. 37-38).

# PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE PSICOLOGÍA EN ARGENTINA. ESTADO ACTUAL Y PROSPECTIVA

**Cristina Di Doménico**

**Alicia Risueño**

Argentina

## Resumen

La presente ponencia refiere el proceso de acreditación de la carrera de Psicología en la Argentina. En el año 2004 el Ministerio de Educación incluye la formación del psicólogo en el marco del artículo 43 de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521). De acuerdo a la Resolución ME Nº 343/09 se definen los estándares, los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad en la formación práctica y las actividades profesionales reservadas a los títulos de Psicólogos y Licenciados en Psicología. Se describen los antecedentes, la ley y las resoluciones ministeriales que dan marco a la convocatoria de acreditación, los instrumentos que elabora la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y demás requisitos previstos en la resolución, las acciones realizadas por la Comisión Asesora, las características generales del Proceso de Autoevaluación llevado a cabo por las universidades y las actividades propias de los pares evaluadores para la visita a las instituciones.

Es primordial señalar la importancia del proceso en su conjunto. En primer término, la autoevaluación tiene como propósito generar la reflexión en el marco institucional, la cual deberá aportar como resultado un análisis objetivo y crítico de la situación en la cual se halla cada una de las carreras, en los aspectos de docencia, investigación y extensión a la comunidad, para rever el sistema y los cambios que deberán realizarse. Sin duda alguna, este proceso abre el debate de la calidad educativa de la enseñanza de la Psicología y posibilita, *a posteriori*, brindar a la comunidad, profesionales capaces de promover acciones en pos de la salud mental de la comunidad a la que sirven.

**Palabras claves:** Acreditación, Actualidad, Prospectivas, Modelo argentino

## Abstract

This paper refers to the process of accreditation of the Psychology course in Argentina. In 2004 the Ministry of Education includes training of psychologists in the context of Article 43 of the Higher Education Act (Law 24,521). According to the Ministry Resolution No. 343/09 defines the standards, the core curriculum, the minimum workload, intensity criteria in practical training and professional activities reserved to the titles of Psychologists and Graduates in Psychology. It describes the history, law and ministerial resolutions that give context to the call for accreditation, the instruments produced by the National Assessment and Accreditation (CONEAU) and other requirements of the resolution, the actions taken by the Advisory Commission, the general characteristics of the self-evaluation process conducted by the universities and the activities of the peer reviewers for the visit to the institutions.

It is essential to note the importance of the whole process. First, the self and to elicit reflection in the institutional framework, which should provide results in a critical and objective analysis of the situation in which they found each of the races, in the areas of teaching, research and outreach, to review the system and changes to be implemented. Undoubtedly, this process opens the discussion of the educational quality of the teaching of psychology and possible, *a posteriori*, provide community professionals to promote action towards community mental health they serve.

**Keywords:** Accreditation, Politics, Prospects, Argentine model

#### **Acerca del contexto**

En los años previos a la restitución de la democracia en el país la militancia del colectivo profesional por “hacer legal lo legítimo” ocupó la escena central, con acciones enfocadas a los objetivos de entonces: lograr la autonomía profesional a partir de la sanción de una legislación no restrictiva y recuperar los espacios institucionales perdidos o desmantelados. A partir de 1983 (al posibilitarse la reapertura de las carreras cerradas y la normalización de las intervenidas por el proceso militar) se instala la necesidad de revisión de los planes de estudio. Recuperados los espacios académicos en las universidades de gestión pública, los psicólogos directivos comienzan a reunirse y se gesta oficialmente en 1991 la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi).

En este punto puede recordarse que en el año 1990 se había realizado en Luxemburgo la Asamblea de la entonces Federación Europea de Asociaciones Profesionales de Psicólogos en la que se consensuaron estándares óptimos para la formación como base para las titulaciones de la región, más allá del reconocimiento de las diferencias y la autonomía de cada institución o país.

Las reorganizaciones geopolíticas y económicas (MERCOSUR) y la sanción de normas ministeriales nacionales referidas a la Educación Superior (ES) activaron la implicación de distintos actores en la revisión de las propuestas formativas. La psicología (sus instituciones, sus directivos, sus claustros) no ha quedado al margen de estos procesos, y en especial a partir de la década de los años 90 se ha observado un incremento gradual de intencionalidades políticas, modificaciones normativas e intentos de mejoras académicas referidas al campo disciplinario (Di Doménico & Piacente, 2003).

En América Latina los desarrollos en evaluación y acreditación se impulsan en la década de los 90 y actualmente se encuentran sistemas consolidados en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, México, El Salvador, Jamaica y República Dominicana. En otros países, como Paraguay, Ecuador, Uruguay, Perú, Bolivia, Panamá, Nicaragua, Trinidad y Tobago, se observa el inicio de instalación de estos mecanismos con distintos grados de implementación (Oliva & Montiel, 2010).

Una revisión documental (Di Doménico, 2008) ha comparado los documentos más relevantes producidos en Argentina sobre la formación académica y profesional del psicólogo (AUAPsi, 1998; AUAPsi-UVAPsi, 2008), con aquellos generados en el seno de los Encuentros Integradores del Mercosur.

La definición del 2008 que define el perfil general formativo (ya enmarcada en los documentos para la acreditación actual) puede leerse como más “externalista”, una definición política que tiende a situar al psicólogo en un marco legal y un espectro mundial determinados (inclusión de la Psicología como carrera regulada dentro del art. 43 de la Ley de Educación Superior y escenario de la Comunidad Europea, que incluye el Proyecto Tuning para América Latina, con Informe Final 2007). La revisión muestra que las definiciones de 1998 en Argentina y del 2001 en el Mercosur se muestran más “internalistas”, con una mirada más atenta a las dificultades propias de la formación disciplinaria en nuestros países.

Ya se ha reseñado (Di Doménico & Piacente, 2003) las dificultades que en Argentina se plantearon frente a la implantación de estos procedimientos evaluatorios, que fueron entendidos (en especial por la universidades de gestión pública) como acciones intrusivas del Estado dictadas por organismos foráneos con intencionalidades de regulación financiera.

#### **Acerca del Proceso de Acreditación. Antecedentes, actualidad y prospectivas**

Entre los años 1996 y 1998 se lleva a cabo el Programa de Mejoramiento de la Calidad en Carreras de Psicología de gestión pública de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay (AUAPsi) bajo financiamiento parcial del FOMECA. Este emprendimiento redacta un documento finalizado en el año 1999 que se considera como el primer esfuerzo, conjunto y sistematizado, que aborda en detalle y con base empírica

los aspectos y problemas del campo formativo en psicología en los dos países involucrados. En el mismo año de creación de AUAPsi, 1991, Argentina ingresa como país miembro al Mercosur y participa de las acciones referidas al Mercosur Educativo.

A partir del año 1994 se reúnen las entidades nacionales de los países miembros y asociados que representan a los psicólogos en los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur. En su seno se constituye, entre otras, la Comisión de Formación que estará activa hasta el año 2001. Las entidades participantes fueron: Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPPRA), Colegio de Psicólogos de Bolivia, Conselho Federal de Psicologia de Brasil, Colegio de Psicólogos de Chile, Sociedad Paraguaya de Psicología y Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. La FEPPRA integró representación en todas las reuniones de esta comisión. Resultado de estos encuentros, en el tema formación de psicólogos, fueron el Protocolo de Montevideo de 1998 y las Actas Acuerdo de Buenos Aires en 1999 y de Montevideo en 2001. Paralelamente, se comienza en el seno de un grupo de universidades de gestión privada los primeros análisis y procesos de reflexión acerca de la formación académica/profesional (UVAPsi, 2002, Risueño, 2004).

Por otro lado, en 1995, se sanciona en Argentina la Ley de Educación Superior Nº 24.521(LES), que regula la educación terciaria y universitaria, tanto de gestión estatal como privada. En ese marco se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitarias (CONEAU), órgano de aplicación y encargada de entender en los procedimientos de mejoramiento de la calidad y acreditación de las carreras.

En 2001 la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPPRA) solicita al Ministerio de Educación (MECYT) incluir a las carreras de Psicología en el art.43 de la LES. Tal artículo de la ley se refiere a las carreras cuyo ejercicio “pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad o los bienes de los habitantes...” y para las cuales se deben tener en cuenta la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECYT) de acuerdo con el Consejo de Universidades. La inclusión, por lo tanto, implicaba considerar a Psicología como carrera regulada por el Estado y con obligatoriedad de acreditación.

En el año 2002, luego de algunos pasos dubitativos con base en la discusión por la autonomía universitaria, la misma solicitud es elevada por AUAPsi al Ministerio. En 2003 la Res. Nº 254 del MECyT define lo que se entenderá por actividades reservadas al título y lo requerido a las entidades involucradas para la determinación de ellas. Mediante el Acuerdo Plenario Nº 21 del Consejo de Universidades, de fecha 2 de octubre de 2003 y la Resolución Ministerial Nº 136.

#### **Psicología en el régimen del artículo 43 de la LES**

La Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades Privadas (UVAPsi) trabajó un documento sobre currículo básico y criterios de calidad. En tanto La AUAPsi entregó su propio documento al Ministerio. El MECyT, por último, solicitó un acuerdo de ambas asociaciones, lo que propició un documento único elevado conjuntamente al Ministerio en febrero de 2008, luego de más de dos años de deliberaciones en las entidades responsables de su producción.

En el texto se proponen los parámetros formativos para la carrera de Psicología según lo requerido en la legislación vigente. Por Acuerdo Plenario Nº 64 de fecha 23 de junio de 2009 se prestó conformidad a las propuestas de contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica y estándares de acreditación referidos a las carreras de Psicología y de Licenciatura en Psicología, así como a las actividades reservadas para quienes hayan obtenido los correspondientes títulos. La Resolución Ministerial Nº 343/09 refrenda lo acordado por todas las unidades académicas del país respecto a normas de acreditación en psicología.

El documento presentado contempla que la carrera debe contener tres áreas de formación, “sin perjuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada Unidad Académica” (Protocolo Mercosur, debe tenerse en cuenta que este se basó en diversos aspectos de lo propuesto por el grupo que trabajó para la CNAP- Comisión Nacional de Acreditación en Psicología, Chile): básica, complementaria y profesional (aplicada). Se incluyen “dos instancias graduales y secuenciales: la primera está orientada a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales de la disciplina; la segunda tiene por objetivo la integración de conocimientos, su profundización académica y la aplicación a las distintas áreas de práctica profesional” (AUAPsi/UVAPsi) Puede entenderse que en nuestro país siempre se propusieron los dos ciclos (aunque estuvieran implícitos), y que el modelo es casi siempre 3+2 en el grado (si bien con algunas variaciones), generalista y con propuesta de especialización postgraduada”.

En 2010 la CONEAU designó la Comisión Asesora para los procesos de acreditación de las carreras de Psicología en el país, que comenzó a funcionar con siete representantes disciplinarios del país. Esta comisión entiende en la selección de los Pares Evaluadores Externos y en el asesoramiento de los procedimientos en general. A la fecha varias unidades académicas han concluido sus autoevaluaciones en el plazo estipulado por la Resolución CONEAU Nº159/11 (plazo el 14 de diciembre de 2011 para la entrega de los Informes de Autoevaluación).

En este contexto cabe resaltar la importancia de este proceso en consonancia directa con la reciente promulgación de la Ley Nacional de Salud Mental (Ley Nro. 26657), que pone al psicólogo en igualdad de condiciones que el médico psiquiatra para la toma de decisiones profesionales e institucionales relativas al tratamiento, integración social, externación e internación de los pacientes con padecimientos mentales.

Sintetizando lo elaborado en el documento que da paso a los procesos de acreditación, es ineludible, más allá de las diferencias propias de la autonomía universitaria, el desarrollo de currículos que contemplen la formación del Licenciado en Psicología con: conocimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos de los distintos modelos psicológicos que surgen de diversas concepciones científicas, de distintos instrumentos de investigación y evaluación psicológica elaborados conforme a dicha diversidad teórica y aprendizajes teóricos que se integren al conocimiento de la realidad sociocultural a partir de una práctica pre-profesional acorde a ella.

El Licenciado en Psicología debe ser un científico que posea una visión reflexiva ante la problemática antropológica, social y cultural sobre la que se asienta la ciencia psicológica, capacitado para la intervención en los conflictos de las personas, de las instituciones y de la sociedad, con amplitud de criterio ante distintas concepciones teóricas respetando las diferencias. Un profesional capaz de elaborar, planificar, aplicar y evaluar estrategias de prevención, diagnóstico, pronóstico, intervención y tratamiento individual, grupal, institucional y organizacional-comunitario.

Las consideraciones que surjan, conforme al mismo proceso, deben atender a la formación de futuros graduados dispuestos a la revisión crítica de su disciplina y mantenerse atentos a los avances producidos en el campo disciplinar, asumiendo la responsabilidad y compromiso ético y deontológico que la profesión como carrera mayor exige (Risueño, 2004).

El proceso de autoevaluación, formalizado por las unidades académicas, conlleva un debate en pos de las modificaciones que respondan no solo a la normativa de la 343/09 sino, y fundamentalmente, a las necesidades de ubicar al profesional de la psicología al nivel de la responsabilidad que requiere su intervención en una sociedad que así lo demanda.

Esta postura revisionista de los currículos que se dio durante todo el proceso de elaboración del documento, (en base a los antecedentes señalados), no implica de ningún modo, que no sea necesario realizar nuevas revisiones.

La autoevaluación, la participación de los pares evaluadores, la comisión de consistencia y los posteriores dictámenes, serán un nuevo punto de partida para la discusión acerca de qué, para qué y por qué una formación de calidad en Psicología.

Ya se ha señalado (Risueño, 2004) que nos lleva a quienes conducimos la formación de las nuevas generaciones, a quienes regulan y conducen los procesos de autoevaluación y acreditación, a un mayor compromiso y responsabilidad en esta, no dejando de lado ninguna de las aristas que garanticen por un lado, la práctica de calidad dando respuesta a las necesidades de la sociedad, y por otro la formación continua de progresiva especialización y desarrollo de competencias en la profesión. Sin duda el siglo XXI nos enfrenta a una realidad aún más compleja, la que constituye en sí misma un gran reto para todos los involucrados en el proceso.

### Bibliografía

- CONEAU (1997). *Lineamientos para la Evaluación Institucional Resolución 094*. Buenos Aires: Autor.
- Di Doménico, C. y Piacente, T. (2003) "Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas", en: Marassi, Toro, Villegas (comp.) *Problemas centrales para la formación del psicólogo en las Américas*. Stgo. de Chile: Ed. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C. (2008) "Formación de psicólogos: documentos comparados Argentina-Mercosur". *Boletín SIP-Argentina*, año 3 n° 9. Disponible: <http://www.sipsych.org/boletinsiparg.htm>
- \_\_\_\_\_. (2011) "Jornadas de Formación en Psicología: Desafíos para la formación del psicólogo en el S. XXI", Fac. Psicología, UNC, en prensa.
- Di Domenico, C. & Piacente, T. (2011) "Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América", *Revista ULAPSI – Psicolatina* Enviado 1 de sept.2011/Recibido 9 sept. 2011. En evaluación.
- Oliva D. L., & Montiel, M. C. (2010). "Sistemas de acreditación y evaluación de la Educación Superior en América Latina. Una mirada retrospectiva", en Becerra & Oliva (Comps), *Consideraciones sobre acreditación, mercantilización y regulación en las universidades latinoamericanas*. San Luis: L.A.E UNSL.
- Risueño, A. (2004) "La formación del psicólogo en el siglo XXI". El Espacio de las Universidades de Gestión Privada. I° Encuentro de Investigación de UVAPsi. Universidad de la Cuenca del Plata, Corrientes. Argentina.
- UVAPsi (2002) Actas de reuniones de la Unidad Académica de Psicología dependientes del CRUP.

## TRANSFORMACIONES EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE CHILE

Emilio Moyano Díaz  
Nadia Ramos Alvarado  
Chile

### Resumen

En esta presentación se informa, desde la perspectiva de los representantes de la Escuela de Psicología de la Universidad de Talca, del contexto y proceso que condujo a consensuar un perfil de egreso basado en competencias para la formación del profesional de la psicología en las Escuelas de las universidades del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH).

La formación profesional en psicología se inició con la Escuela de Psicología de Universidad de Chile (sobre la base del Instituto de Psicología creado en 1941), dependientes ambos de la Facultad de Filosofía y Educación. Más adelante, 1957, la Universidad Católica de Chile creó su propia de modo que ambos planteles fueron las únicas formadoras de psicólogos(as) en el país por más de treinta años. Este monopolio fue roto mediante la dictación en 1981 de la ley general de universidades contenida en la Ley orgánica constitucional de la enseñanza (LOCE) que permitió la participación de nuevos agentes privados en la educación superior, incrementándose muy significativamente la oferta formativa. En mayo de 2008, había un total de ochenta y siete programas de formación en Psicología, correspondiente a cuarenta universidades estatales y privadas (Urzúa, 2008).

En 1998 fue creado un primer organismo acreditador de universidades, carreras y planes de estudio (Comisión Nacional de Acreditación, CNA) y posteriormente la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). En 2006 fue promulgada la Ley 20.129, mediante la cual se dio origen al organismo de acreditación vigente (Comisión Nacional de Acreditación, Chile) y poco después surgieron agencias de acreditación privadas. Hoy contamos, tan solo, con veinte planes de formación de psicólogos acreditados.

En un contexto de mercado de enorme competencia con una incrementada oferta formativa con distintos regímenes de estudios (diurnos o tradicionales, vespertinos, ejecutivos o de fines de semana, virtuales en línea o vía web, etcétera) y características, los directores de siete escuelas de psicología de universidades del Estado se auto-convocaron generando un grupo de trabajo para elaborar un proyecto y concursarlo al fondo denominado de mejoramiento de la calidad de la educación superior (MECESUP) del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), con el propósito de concordar el establecimiento de requerimientos comunes, considerados mínimos o fundamentales exigibles para el otorgamiento del título profesional de psicólogo(a) en el país. Entre los diferentes resultados del proyecto está la elaboración de un perfil de egreso de competencias transversales (genéricas) y profesionales para el psicólogo(a), que está siendo integrado progresivamente en las escuelas.

**Palabras clave:** currículum, competencias, psicólogo, perfil, Chile.

### Abstract

This presentation reports from the perspective of the representatives of the School of Psychology, University of Talca, the context and process that led to agree a graduate profile based on competencies for professional training in Psychology in the Schools of the universities of the Consortium of Universities of the State of Chile (CUECH).

Professional training in psychology began with the School of Psychology at University of Chile (on the basis of the Institute of Psychology created in 1941), under both of the Faculty of Philosophy and Education. Subsequently, 1957, the Catholic University of Chile School created its own so that both schools were the only psychologists forming (as) in the country for over thirty years. This monopoly was broken by the enactment in 1981 of the general law of universities contained in the Constitutional Law on Teaching (ESWL) which allowed the participation of new private players in higher education,

increasing very significantly the training. In May 2008, a total of eighty seven training programs in Psychology, corresponding to forty state universities and private (Urzua, 2008).

In 1998 was created the first accrediting body for colleges, careers and curriculum (National Accreditation Commission, CNA) and National Accreditation Commission subsequently Undergraduate (CNAP). In 2006, Law 20,129 was enacted, by which gave rise to the Accreditation currently in force (National Accreditation Commission, Chile) and soon emerged private accrediting agencies. Today we, simply, with twenty training programs accredited psychologists.

In a context of fierce competition market with an increased supply of training and studies different schemes (or traditional daytime, evening, executive or weekends, or online or web, etc.) and features seven principals Schools Psychology universities in generating self-convened a working group to develop a project and concourse to fund called for improving the quality of higher education (MECESUP) the Chilean Ministry of education (MOE), in order to agree the establishment of common requirements, minimum or fundamental consideration payable for granting professional title Psychologist (a) in the country. Among the different outcomes of the project is developing a graduate profile of transversal competences (generic) and professionals to the psychologist (a), which is being gradually integrated schools.

**Keywords:** curriculum, competencias, psicólogo, perfil, Chile.

#### Contexto

El crecimiento sostenido de la matrícula en psicología a través de la oferta de nuevos programas de formación es un fenómeno generalizado que se transforma en un problema cuando se vincula con la calidad de los programas ofrecidos y la inserción laboral de los nuevos psicólogos (Villegas, Marassi y Toro, 2003), y Chile no ha sido la excepción.

La situación de la profesión en Chile, da cuenta del impacto del crecimiento y diversificación del Sistema de Educación Superior (SES) en nuestro país, lo que se tradujo en una masificación de la formación. Villegas y Toro (2001) estiman que en 1982 el ingreso era de cien estudiantes y en 2001 el ingreso era de dos mil estudiantes (porcentaje de crecimiento de 1900%). El diagnóstico de la situación de la profesión muestra un proceso de enorme aumento de la oferta de vacantes en el sistema privado, una gran diferenciación de las instituciones formadoras y de sus múltiples "sedes" las que se han expandido por todo el país (Villegas y Toro, 2001; Calderón, Cuadra, Denegri, González, Juliá, Moyano Díaz y Redondo, 2007). En este contexto, en el año 2006 surgió el interés de generar un espacio de encuentro de las escuelas de psicología de las universidades estatales, materializado en la conformación de una Red de Escuelas de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado, y la creación de un Congreso Chileno de Psicología de la Red, cuya primera versión se realizó en la Universidad de Talca ese mismo año, el que se ha mantenido hasta el día de hoy, *ad portas* de su VII versión.

En el 2007 las universidades que conformaron la Red Psicología CUE fueron: Universidad de Tarapacá, Universidad de La Serena, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Chile, Universidad de Valparaíso, Universidad de Talca y Universidad de la Frontera, y correspondía a universidades con acreditaciones institucionales variadas (de dos a siete años).

#### Caracterización de la formación y reflexiones

En el año 2005 el promedio de duración de los currículos de formación formal de psicólogos era de once semestres, el número de estudiantes de psicología pertenecientes a las escuelas de psicología de universidades del Estado era de 2 618, con un promedio de ingreso en el Prueba de Selección Universitaria (PSU) de 667 (sobre 850 puntos) y con una tasa de titulación por cohorte de ingreso de un 10,9 %. Sin embargo, la representación de la Red Psicología CUE en esta oferta de programas de formación, es mínima



comparativamente a la oferta de instituciones privadas, correspondiendo solo un 2,9% de la matrícula en psicología (Calderón, Cuadra, Denegri, González, Juliá, Moyano Díaz y Redondo, 2007). Las universidades de pertenencia al CUECH habían optado por una formación de excelencia por sobre la expansión, privilegiando el desarrollo de las disciplinas, buscando la acreditación de calidad que garantizara condiciones de equidad en el marco de los beneficios otorgados por el Estado (Calderón, Cuadra, Denegri, González, Juliá, Moyano Díaz y Redondo, 2007).

Por otra parte, si bien las siete escuelas de psicología de la red tenían en su mayoría acreditación vigente (ver anexo 1) por cuatro o cinco años (sobre siete), en la autoevaluación de estas, se detectó algunos aspectos deficitarios como: escasa relación entre el currículo existente y la investigación, escasa consideración del contexto y de los usuarios-empleadores y, la ausencia de estándares de desempeño en las competencias profesionales. El análisis realizado por los representantes de los programas de la red identificó como dificultades respecto a la formación, la falta de relación con otras disciplinas y la incorporación de perspectivas transversales orientadas a la responsabilidad social y ciudadana; respecto a los aspectos formales de la carrera una falta de consenso en relación a la duración de esta, así como respecto a la relación entre la licenciatura y el título, entre la titulación de un psicólogo generalista *versus* uno especialista (con menciones de pre-especialización) y una falta de articulación entre pre y postgrado (Calderón, Cuadra, Denegri, González, Juliá, Moyano Díaz y Redondo, 2007).

Esta heterogeneidad daba cuenta de la diversidad de las carreras de psicología y las áreas en las que habría que poner mayor esfuerzo como la diversidad académica, falta de equivalencia en las titulaciones y la movilidad estudiantil y académica. Estos antecedentes sugerían la necesidad de realizar una reflexión sobre la oferta educacional en psicología y la urgencia de definir las competencias del psicólogo nacional como respuesta a los requerimientos de renovación curricular, tanto para satisfacer demandas provenientes del mercado internacional en educación superior (movilidad transnacional de estudiante de pre y postgrado y de profesionales posteriormente), como a las demandas de formación que surgen de los problemas y los desafíos más apremiantes en la población en el país (Calderón, Cuadra, Denegri, González, Juliá, Moyano Díaz y Redondo, 2007).

En esta reflexión, se mantuvo como horizonte conformar una propuesta de formación de profesionales psicólogos de excelencia, satisfaciendo demandas de renovación y actualización disciplinaria y considerando las transformaciones del contexto sociocultural. De este modo, la estrategia de solución se encontraba basada en la cooperación y complementación inter-universitaria de la Red Psicología del CUE para coordinar acciones de perfeccionamiento y compartir asesorías técnicas que contribuyeran a la definición de las competencias profesionales y disciplinares en respuesta a las demandas del medio (empleadores y ciudadanía), con una mirada que integrara las perspectivas de las distintas regiones del país. El objetivo final fue generar un marco curricular común basado en competencias, con estándares de desempeño consensuados, que ofreciera una mayor flexibilidad curricular, y con estructuras por ciclos, con posibilidades de ser replicable y transferible a otras instituciones formadoras de psicólogos y a los procesos de acreditación de calidad (Calderón, Cuadra, Denegri, González, Juliá, Moyano Díaz y Redondo, 2007).

El aporte específico que Psicología ofrecía a la política de rediseño curricular propia de las orientaciones del programa MECESUP propiciado desde el MINEDUC radicaba en la posibilidad de generar desde la disciplina, metodologías de diagnóstico y desarrollo de competencias que pudieran ser aplicadas en aula y ser transferidas a otras áreas de formación, especialmente, en relación con las competencias genéricas. De este modo, una aproximación a la enseñanza de la psicología para el desarrollo de competencias generaba la posibilidad, contando con apoyo significativo de TICs de generar recursos de apoyo (DVD, CD Roms y otros), compartidos mediante una efectiva gestión de conocimiento y una docencia con retroalimentación activa en red. A partir de consensos básicos sobre duración de los estudios y exigencias o requisitos de la titulación y basándose en la

definición de créditos en psicología (Proyecto Sistema de Créditos Transferibles –hoy ya realidad como SCT Chile donde un crédito STC Chile = veintisiete horas de trabajo del estudiante–), se propuso generar una mayor movilidad estudiantil y académica para acceder en forma presencial a experiencias de vida en nuevos contextos de enseñanza ampliando la noción de equidad en los procesos de formación. Para ello, fue necesario proveer a las escuelas con dispositivos tecnológicos de enseñanza, de modo de hacer accesible a los estudiantes de psicología en forma habitual a experiencias virtuales de aprendizaje, contando con modernos recursos de apoyo a la docencia y experiencias de innovación en la formación de competencias específicas en las carreras de la red. La gestión de conocimiento en red, el empleo de recursos a mayor escala y la cooperación entre académicos de las diversas áreas y campos de la psicología de las unidades de la red, permitiría responder a los desafíos de una innovación curricular y abordar los riesgos que genera la eventual saturación de la oferta de profesionales, así como, la falta de respuestas más efectivas de la psicología nacional a las necesidades y problemáticas más apremiantes de la población y a los procesos de modernización y de globalización que ha experimentado el país (Calderón, Cuadra, Denegri, González, Juliá, Moyano Díaz y Redondo, 2007).

#### **Los objetivos para el proyecto**

El proyecto de trabajo tuvo como propósito u objetivo general: Innovar en la formación en psicología en las Unidades de Psicología del CUE generando un marco curricular común basado en competencias, pertinentes a la realidad nacional, que impacten la estructura curricular y los ciclos de formación, apoyado en una gestión de conocimiento en red que facilite la movilidad estudiantil y académica con el fin de entregar al país profesionales de excelencia, con un sello de compromiso con el desarrollo científico de la disciplina y de responsabilidad social y ciudadana. Como objetivos específicos:

- 1.- Determinar y consensuar las competencias generales y específicas en psicología para los profesionales formados en las carreras del consorcio en respuesta a las demandas del entorno nacional e internacional.
- 2.- Establecer un marco de referencia común de perfiles de egreso y estándares de calidad, promoviendo una organización curricular por ciclos y la articulación entre pregrado y la formación continua.
- 3.- Desarrollar en la red modelos de docencia en psicología que incorporen metodologías centradas en el estudiante, focalizadas en la calidad del aprendizaje y orientadas al desarrollo de competencias, incorporando el apoyo de las nuevas tecnologías y fuentes informáticas.
- 4.- Facilitar y promover la articulación y movilidad estudiantil, tanto en forma presencial, como a partir del acceso a experiencias de aprendizaje a distancia en contextos virtuales que prepare a los futuros profesionales para la actuación en contextos disciplinares, interdisciplinares y multiculturales.
- 5.- Incrementar la eficiencia y gestión docente en las carreras de psicología asociadas en la red, mediante un plan de gestión del conocimiento de la red y de evaluación y seguimiento con indicadores de calidad verificables

Para el logro de cada uno de los objetivos específicos propuestos se estableció el desarrollo de macro-actividades, plazos y responsables. Por ejemplo: para lograr el primer objetivo específico fue necesario: sensibilización de la comunidad académica del consorcio sobre los ejes de la innovación. Plazo mayo 2007 a julio 2007. Unidad Responsable: Consejo Directivo-RED.

Además de las macro-actividades, se establecieron los siguientes tipos de actividades a desarrollar durante los tres años: visitas de expertos, estadías de especialización, estadías de trabajo conjunto y reuniones técnicas. Las visitas de expertos tenían por objetivo que expertos de distintas áreas de la psicología, visitaran las escuelas

con el fin de ayudar en la comprensión y definición de las competencias básicas que pudieran desarrollarse durante la formación de pregrado. Por su parte, las estadias de especialización tenían la función de permitir que académicos de las distintas unidades visitaran otras instituciones de interés para conocer acerca de la formación y profundizar conocimientos en algún campo específico o especializado de la psicología. Las estadias de trabajo conjunto fueron los espacios de encuentro e intercambio de conocimientos y reflexiones de los distintos académicos de las unidades. Por último, las reuniones técnicas con asesores fueron las actividades de seguimiento realizadas con representantes del ministerio, quienes evaluaban los avances y dificultades del proyecto.

El proyecto incluyó el establecimiento de indicadores y líneas de base para evaluar el impacto de este (ver anexo 2).

#### **Desarrollo o ejecución del proyecto**

El proyecto fue aprobado y tuvo como fechas de ejecución desde 2007 a 2009, sin embargo, debido a la demora en la entrega de los fondos por parte del MINEDUC las dificultades de infraestructura y otros generados por el terremoto del 2010 el plazo del proyecto se amplió hasta 2011. De este modo, el grupo de trabajo en red constituido por los directores de las siete escuelas concernidas se reunió desde 2007 al 2011 al principio una vez al mes, durante el primer año, en reuniones de un día de trabajo en la ciudad de Santiago por lo regular, ya que era un punto consensuado como conveniente para la mayoría de los participantes. Habitualmente los directores asistían acompañados por alguna otra autoridad de sus escuelas (coordinador(a) docente, jefe(a) de departamento o similar). Los años siguientes las reuniones fueron distribuidas en cada una de las ciudades del norte y sur del país correspondiente a las escuelas concernidas, y muchas veces se hizo coincidir aquellas propias del grupo de dirección del proyecto con las otras referidas a visita de expertos u otras previstas en el proyecto.

Una de las primeras reuniones correspondió a socializar el proyecto en los cuerpos académicos de cada escuela de modo de ir sumando voluntades en torno a este proceso de consenso y formulación de un perfil o base formativa común la que por su naturaleza no estaba exenta de críticas, dudas, incertidumbres, desconfianzas acerca de si era un valor alcanzar el propósito buscado, acerca de las bondades de un modelo de formación basado en competencias alentado desde el Banco Mundial y con inspiración en Europa (Bologna, Proyecto Tuning) etcétera, entre las consideraciones más importantes. Estas fueron reuniones abiertas, de invitación amplia a los cuerpos académicos de cada Escuela concernida y no estuvieron exentas de discusión respecto de los propósitos del proyecto y especialmente acerca del significado de un modelo de o por competencias.

Para cada año de realización del proyecto se debía también efectuar (al menos) una reunión de trabajo con los(as) visitantes(as) del MINEDUC, para conversar acerca de los avances, logros, y eventuales dificultades en el desarrollo del proyecto.

Como ya se había constatado, entre las siete escuelas de la red había diferencias en sus currículos de formación, por lo cual existían distintos niveles de avance en el proceso de transformación curricular orientada o inspirada o por competencias. Las escuelas de psicología de Universidad de Talca y Universidad de la Frontera disponían a la fecha de inicio de este proyecto (2007) de un modelo formativo basado (o inspirado) en competencias. Universidad de Talca desde 2005 incorporó un modelo de formación por competencias para todos sus planes de formación, inspirado en las influencias de en Bologna (y Tuning) con un sistema de créditos europeo (European Credit System, ECTS donde un ECTS = veintisiete horas de trabajo del estudiante) que se encontraba en su segundo año de ejecución (Moyano Díaz, 2008). Las demás escuelas de la red, se encontraban en discusiones sobre la transformación curricular, pero no había acuerdo sobre el modelo de formación. Un primer paso fue entonces generar un documento con la síntesis curricular de cada una de las escuelas a 2008 (Ramos, 2007). Más adelante, y durante el desarrollo del proyecto se invitó a diferentes

especialistas a discutir a las unidades sobre la formación en distintas áreas de la psicología (psicología social, de la salud, clínica, educacional, metodología de evaluación y psicometría), sobre las competencias a incluir en pre y postgrado. Además, desde el 2008 y hasta el 2011 se realizaron cinco asistencias técnicas con consultores nacionales e internacionales. La primera de ellas se realizó en la ciudad de Temuco, con el fin de poner en común los planes de estudio y discutir acerca del modelo de formación basado en competencias. Ello permitió socializar y sensibilizar a los docentes de las distintas escuelas pertenecientes a la red, sobre el modelo de formación basado en competencias. La segunda y tercera asistencias técnicas, se llevaron a cabo en la ciudad de La Serena y Valparaíso respectivamente y se trabajó en la identificación de las competencias de egreso, construyendo encuestas para evaluar la opinión de estudiantes, titulados, docentes y empleadores. La cuarta actividad se realizó en la ciudad de Santiago y en Arica, y se centró en el trabajo de definición de un perfil de egreso y se realizaron asesorías a cada una de las escuelas para revisar y ajustar los perfiles de egreso. La última de las asistencias se realizó en la ciudad de Valparaíso y trabajó sobre metodologías de enseñanza y evaluación de competencias. En ella, los especialistas visitaron las unidades revisando algunos módulos, es decir, la instalación del modelo y realizaron sugerencias para ajustar los planes. En el informe de esta última actividad se constata que aún existen disparidades en el grado de avance en la instalación del modelo entre las distintas unidades y revela la necesidad de trabajar con mayor profundidad en la planificación didáctica y coordinación docente (Jabif y Labate, 2012).

Se puede contar al cierre del proyecto (2011) con diversos productos, de cuya síntesis se da cuenta en el acápite de resultados siguiente. Es importante señalar que esta síntesis es realizada desde la lectura propia de quienes escriben este artículo y no representa necesariamente ni el informe final del cierre de proyecto –en elaboración a esta fecha– ni a las demás escuelas ni menos a sus directores o representantes.

### Resultados

Como fue señalado al inicio de este trabajo y recién, el reporte presente es elaborado desde la perspectiva de quienes eran las autoridades de la Escuela de Psicología de Universidad de Talca al momento de la elaboración del proyecto y durante la mayor parte de su ejecución. Así, la mirada acerca del proceso como también de la síntesis de resultados del proyecto que entregamos aquí solo representa a sus autores. Entre los muchos resultados que valoramos positivamente de la realización de este proyecto destacamos que su desarrollo permitió el conocimiento mutuo de las autoridades y académicos concernidos de las unidades de formación, el personal de cada una de ellas, sus características curriculares y de infraestructura en sus respectivas ciudades y sedes de implantación. Del mismo modo, las reuniones de trabajo permitieron conocer algunas experiencias extranjeras de formación de psicólogos así como algunas de las características de los sistemas de educación superior de los respectivos países de quienes fueron los académicos a quienes se invitó en calidad de expertos provenientes de Canadá, España y Chile.

En términos más específicos, se puede relevar los siguientes seis productos resultantes de la ejecución del proyecto y algunas dificultades propias de su desarrollo.

- 1.- Documento con síntesis de planes de estudio de cada una de las siete escuelas formadoras de psicólogos CUECH.

- 2.- Nuevo Perfil de egreso por competencias profesionales y genéricas para profesionales de las escuelas de psicología del CUECH. Fueron propuestas siete macrocompetencias profesionales y diez competencias genéricas o transversales, para construir el Perfil académico-profesional del psicólogo consensuado por las siete escuelas de psicología del CUE las cuales se indican a continuación:

**Competencias Psicólogo-CUE**

<p>Macrocompetencia específica 1. Elaborar un marco comprensivo coherente y fundamentado de los procesos mentales, subjetivos y del comportamiento humano utilizando principios, modelos y procedimientos científicos propios de la disciplina, para la promoción del desarrollo humano, bienestar y efectividad de personas, grupos y organizaciones.</p>
<p>Macrocompetencia específica 2. Investigar científicamente fenómenos psicológicos acordes a los criterios y métodos validados por la disciplina propia y afines para generar conocimiento relevante y pertinente.</p>
<p>Macrocompetencia específica 3. Evaluar y diagnosticar fenómenos y procesos psicológicos en personas, grupos y organizaciones con los procedimientos validados por la disciplina, para la toma de decisiones y para examinar críticamente sus consecuencias.</p>
<p>Macrocompetencia específica 4. Interactuar con un cliente-usuario con el propósito de analizar sus necesidades y recursos para la definición de las metas del servicio psicológico que se va a proveer.</p>
<p>Macrocompetencia específica 5. Diseñar proyectos de intervención con sustento en la disciplina psicológica, orientados a personas, grupos, comunidades y organizaciones para promover la participación activa, el bienestar, desarrollo psicosocial y la calidad de vida.</p>
<p>Macrocompetencia específica 6. Implementar servicios y proyectos de intervención sustentados en la disciplina psicológica, orientado a personas, grupos, comunidades y organizaciones para promover la participación activa, el bienestar, el desarrollo psicosocial y la calidad de vida.</p>
<p>Macrocompetencia específica 7. Evaluar servicios y proyectos de intervención y desarrollo, sustentados en la disciplina psicológica, orientados a personas, grupos, organizaciones y comunidades, para promover la participación activa, el bienestar y la calidad de vida.</p>

**Competencias genéricas**

<p>1. Pensamiento reflexivo: Reflexionar y aprender del propio desempeño, manteniendo un continuo desarrollo profesional y personal, adoptando y promoviendo estrategias de auto cuidado.</p>
<p>2. Pensamiento crítico: Evaluar y discriminar reflexivamente sobre diferentes fenómenos del ámbito personal, académico, profesional y del cotidiano con una mirada prospectiva, compleja y global, orientado a la acción.</p>
<p>3. Resolución de problemas: Identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.</p>
<p>4. Comunicación oral: Expresar en forma Inteligible y eficaz las ideas y opiniones propias utilizando el lenguaje oral.</p>
<p>5. Comunicación escrita: Expresar en forma inteligible y eficaz las ideas y opiniones propias utilizando el lenguaje escrito.</p>
<p>6. Comunicación interpersonal: Relacionarse con otras personas a través de una escucha empática; mediante la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no verbales.</p>
<p>7. Trabajo en equipo. (multidisciplinar e intercultural): Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.</p>
<p>8. Pensamiento estratégico: Formular y articular estrategias sobre la base de procesos de análisis y síntesis complejos que integren objetivos, información del contexto y la continuidad de pasado, presente y futuro en el proceso de toma de decisiones.</p>
<p>9. Iniciativa: Actuar con capacidad anticipatoria, creativa, innovadora y de forma emprendedora, en los diferentes escenarios movilizando recursos personales, de la disciplina y del contexto con una actitud proactiva.</p>
<p>10. Sentido y comportamiento ético: Consiste en la coherencia entre comportamiento e ideas, basadas en el respeto a los derechos y obligaciones propios y de los demás.</p>

- 3.- Desarrollo de aulas virtuales que permiten la interconexión o comunicación virtual de las escuelas para realización de actividades conjuntas, como compartir clases y conferencias con los estudiantes y académicos.
- 4.- Fortalecimiento de bibliotecas y laboratorios de las distintas unidades propiciando la colaboración y equidad en el acceso para los estudiantes de las distintas escuelas.
- 5.- Respecto a los indicadores, en la actualidad hay un proceso en curso de recopilación de antecedentes para evaluar el impacto del proyecto.
- 6.- Generación e instalación de una cultura de colaboración entre las escuelas de psicología de la red que se mantiene hasta hoy, con ideas e iniciativas de desarrollo de proyectos en conjunto.

Algunas dificultades referentes al desarrollo del proyecto fueron: dificultad con el manejo de los recursos por la burocracia propia del sistema normativo regulatorio del presupuesto del proyecto (MINEDUC) que impedía en muchos casos la colaboración mutua, equipos de trabajo diversos y poco estables en el tiempo, lo que en algunos momentos dificultaba el avance. En el futuro, se espera poder consolidar la red creándola como un convenio entre universidades y destinando recursos para su funcionamiento, ya que por la dispersión de las escuelas se presentan dificultades para el desplazamiento de los miembros de la red. Por otra parte, el aporte de la red es relevante en la discusión nacional en que se encuentra hoy la formación de psicólogos, dado que existen presiones por parte de los empleadores, como el Ministerio de Salud, por crear una evaluación nacional de profesionales de la salud, lo que nos otorga una posición de ventaja frente al medio en la medida que existe el avance en la definición de un perfil común entre las escuelas de la red.

#### **Bibliografía**

- Calderon, C., Cuadra, A., Denegri, M., González, S., Juliá, M. T., Moyano Díaz, E. y Redondo, J. (2007). *Mejoramiento de la formación general y específica de los profesionales psicólogos del Consorcio de Universidades del Estado mediante el diseño e implementación de un marco curricular común basado en competencias*. Chile: Proyecto Fondos Innovación Académica, Programa Mecesup 2, Ministerio de Educación.
- Jabif, L. y Labate, H. (2012). Asesoría técnica N° 5: "Metodologías de enseñanza y evaluación de competencias en psicología". Informe Final de Consultoría. Documento interno de la Red de Escuela de Psicología CUECH.
- Moyano Díaz, E. (2008). "Contexto y proceso de rediseño curricular inspirado en competencias: Psicología, U. de Talca. Estadías de Trabajo Conjunto, 18 y 19 de junio de 2008", Universidad de la Frontera, Temuco.
- Ramos, N. (Octubre, 2007). "Presentación del Plan de Formación de la Escuela de Psicología, Universidad de Talca. Estadías de Trabajo Conjunto, 05 de Octubre, Universidad de Santiago de Chile", Santiago, Chile.
- Urzúa, A. (2008). "Elementos contextuales a la Investigación en Psicología en Chile". *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (3), 446- 461.
- Villegas, J. y Toro, J.P. (2001). *Problemas centrales para la formación y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (vol. I). Santiago, Chile: Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).
- Villegas, J., Marassi, P. y Toro, J.P. (2003). *Problemas centrales para la formación y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (vol. II). Santiago, Chile: Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).

**ANEXOS**

## 1.- Tabla de acreditación de carrera de psicología de las universidades que conforman la red CUE

Programa / Carrera psicología	Fecha primera acreditación	Nivel (años)	Fecha segunda acreditación	Nivel (años)	Estado actual 2012
Universidad de La Frontera	diciembre de 2003	5	diciembre de 2009	5	acreditada
Universidad de La Serena	enero de 2004	4	abril de 2009	4	acreditada
Universidad de Tarapacá	marzo de 2004	5	octubre de 2009	4	acreditada
Universidad de Santiago	enero de 2006	4	enero de 2006	4	acreditación expirada
Universidad de Valparaíso	agosto de 2006	5	agosto de 2006	5	acreditación expirada
Universidad de Chile	julio de 2006	4	noviembre de 2011	6	acreditada
Universidad de Talca	enero de 2009	5			acreditada

## 2.- Tabla de Indicadores para la evaluación de los impactos del proyecto:

Nº	INDICADOR	Referencia OE	Metodología de cálculo	Valor	Estándar deseado 2011
1	Tasa de titulación por cohorte de la red	1,2,3	$\sum$ tpo. de titulación de los N alumnos de una misma cohorte/ N x duración de la carrera	10.9	15%
2	Porcentaje de estudiantes satisfechos	1,2,3,4	Resultados de encuesta de satisfacción	No hay	75%
3	Aumento de actividades autónomas y tiempo para desarrollo personal, social, cultural y ciudadano.	3, 2, 4	Nº de horas cronológicas presenciales hoy/ horas presenciales en el tpo.	Promedio Estimado 24 horas x sem.	20 máx.
4	Porcentaje de programas que adoptan un MCC basado en competencias	1, 2	Nº de programas que asumen MCC/nº total de programas x 100	0/7	100%
5	Nº de carreras con perfiles consensuados, diferenciados por ciclos	1, 2, 4	Nº de carreras consensuadas/ número de carreras totales x 100	0/7	100%
6	Nº de carreras consensuada en duración de estudios y expresión en SCT	2, 4	Nº de carreras consensuadas/ número de carreras totales x 100	0/7	100%
7	Jornadas completas equivalentes que usan los diferentes recursos para la docencia en plataforma de la red	3	Nº de JC equivalentes docencia en plataforma/nº total de JC equivalentes	0/116	40% con apoyo en red, 20% con equivalencia SCT
8	Jornadas completas equivalentes que desarrollan docencia en red aula virtual en desarrollo de competencias	3	Nº de JC equivalentes docencia en plataforma/nº total de JC equivalentes	0/116	20%
9	Nº de programa con base activa y oportuna de información para indicadores de gestión y calidad	5	Nº programas Bases Activas / nº total de programas	0/7	100%

## UNA MIRADA A LA PSICOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ESTUDIANTES

**Annia Almeyda Vázquez**

Cuba.

### **Resumen**

El presente artículo pretende la socialización de los resultados de la investigación desarrollada en el marco de la tesis de diploma "El imaginario social en torno a la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes en el proceso de construcción de su identidad profesional" llevada a cabo en el año 2009. Constituye una síntesis de los resultados obtenidos en la experiencia grupal que se desarrolló en los marcos de la citada investigación en la cual participó un grupo de estudiantes de segundo año de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Consideramos muy importante que los psicólogos y psicólogas comprometidos con la formación de los futuros (as) profesionales de la psicología conozcan qué sienten y piensan sus estudiantes de la psicología como ciencia y profesión, pues tenemos la misión de contribuir a la conformación del sentido identitario hacia la profesión. Nuestro rol es esencial en este proceso por la influencia que ejercemos sobre los estudiantes durante el proceso de formación profesional. Este trabajo va dirigido a todos los que se identifiquen con esta misión. Los resultados de esta investigación pueden constituir antecedentes para futuros proyectos de orientación profesional en tanto dan cuenta de un grupo de problemáticas que enfrentan los estudiantes de psicología durante el proceso de formación profesional; en particular la investigación se realiza con estudiantes del proceso de formación básica de la carrera.

**Palabras Claves:** Imaginario social en torno a la psicología, proceso de construcción de la identidad profesional del psicólogo.

### **Abstract**

This article intends to socialize the results of research carried out within the framework of the diploma thesis "The social imaginary about psychology from the perspective of students in the process of building their professional identity" held in 2009. It is a summary of the results obtained in the group experience that was developed within the framework of that research which involved a group of second year students from the School of Psychology at the University of Havana. We consider it very important that psychologists involved in the formation of the future psychology professionals know how students feel and what they think of psychology as a science and profession, because our mission is to contribute to the formation of the sense of identity to the profession. Our role is essential in this process because of our influence on students during training. This work is aimed at all those who identify themselves with this mission. The results of this research may provide background for future career guidance projects since they explain issues that psychology students face during training; in particular, the research is conducted with students at the basic training process.

**Key Words:** Social imaginary around the psychology building process of the professional identity of psychologists.

### **¿Por qué psicólogos (as)? ¿Cómo llegaron hasta aquí? ¿Qué es para ustedes la psicología?** <sup>4</sup>

Estas son algunas de las preguntas que se les hacen a los estudiantes que arriban a las aulas de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Es curioso encontrar en un grupo cuya composición oscila alrededor



de cien estudiantes de nuevo ingreso, que provienen de diferentes centros e incluso de diferentes provincias del país, respuestas tan similares “para ayudar a las personas”, “para entender a los otros, saber cómo son”, “porque me gusta, es bonita”.<sup>5</sup>

¿A qué se debe esta homogeneidad de criterios? ¿Cuál es la fuente que nutre estas percepciones de los estudiantes acerca de la psicología y qué los lleva a seleccionar la carrera? ¿Qué relación existe entre el contenido de estas respuestas y las opiniones que acerca de la psicología nos llegan de la sociedad?

¿Cambian las respuestas a las interrogantes iniciales en el paso por la carrera?

Las respuestas a estas preguntas se van complejizando y van adquiriendo un carácter más personalizado en la medida en que se basan en el resultado de análisis personales del por qué psicología “yo me he dado cuenta de que cogí psicología para poder llegar a ser como mi mamá”, “yo llegué aquí realmente para poder entenderme a mí mismo”, “para mi familia es un orgullo que yo estudie en la universidad, yo quiero darles ese placer”.

También surgen otras interrogantes en el transcurso de la carrera ¿Es la psicología lo que esperaba? ¿Por qué dicen que soy diferente? ¿No somos los mismos de antes? ¿En qué hemos cambiado? ¿Qué debo hacer para llegar a ser un buen profesional?

Después de acercarnos a algunas ideas y preguntas que se hacen los estudiantes de psicología a su paso por la carrera, es pertinente que realicemos algunas interrogantes: ¿Tienen los estudiantes de psicología una imagen científica, real y objetiva acerca de su profesión? ¿Poseen estos estudiantes un ideal de psicólogo personalizado que permita la regulación de su comportamiento hacia la consecución de metas de autodesarrollo? ¿Tienen estos estudiantes una imagen de sí como futuros profesionales que sea el resultado de un adecuado autoconocimiento?

Estas constituyeron algunas de las preguntas científicas que afloraron en el proceso de investigación de la tesis de diploma “El imaginario social en torno a la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes en el proceso de construcción de su identidad profesional”<sup>6</sup> desarrollada en el año 2009 por Annia Almeyda y tutorada por la Dra. Beatriz Marcos Marín. En esta experiencia Kelly Bahamonde, estudiante de cuarto año y coautora de este artículo, se desempeñó como observadora de las dinámicas grupales.

En los marcos de esta tesis de diploma se desarrolló una experiencia grupal que tenía como objetivo potenciar la reflexión colectiva sobre la base de la mirada interior, como vía para el estudio del imaginario social compartido por estos estudiantes, en torno a la psicología como profesión y a sí mismos como futuros profesionales.

A través del presente artículo pretendemos socializar los resultados de esta investigación, pues consideramos que para los (as) que nos desempeñamos como profesores (as) y que tenemos el reto de formar a los futuros (as) profesionales de la psicología, resulta muy importante que conozcamos ¿qué piensan y sienten los estudiantes de la psicología? pues en esta respuesta se ven implicados procesos que constituyen mecanismos base en la conformación y desarrollo del sentido identitario hacia la profesión.

### **Una mirada a la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes**

#### **La psicología como ciencia y profesión**

“...la psicología es una musa, una mujer joven, muy bella, alta, delgada, rubia de pelo largo y lacio” Esta frase constituye una puerta de entrada para la comprensión de la imagen de la psicología que poseen los estudiantes que participaron en la experiencia.

La psicología es visualizada como una ciencia joven, atractiva y esencialmente femenina, por cuanto los atributos que se utilizan para describirla coinciden con los simbólicos que en torno a la mujer predominan a nivel social. Así, la psicología se asocia a la belleza, a la delicadeza, a la inspiración y a la sensibilidad. Se pone de manifiesto la congruencia entre esta imagen femenina y el predominio de mujeres en el ejercicio de la profesión y en el proceso de formación del psicólogo en la actualidad Calviño, M. (2002). Pero la **imagen de la psicología** que tienen estos estudiantes es mucho más compleja. El análisis profundo de la información aportada por el grupo durante la experiencia, nos permite afirmar que su esencia puede ser definida a través de tres palabras: **contradictoria, difusa y dicotómica**.

#### **Carácter contradictorio de la imagen de la psicología**

El carácter contradictorio está dado por la confluencia de elementos positivos, ambivalentes y negativos en la imagen que poseen estos estudiantes de la psicología.

Como contenido positivo que se integra a esta imagen podemos destacar los **valores** como *“el humanismo, la solidaridad, el sacrificio y el altruismo”* que son asociados a la psicología. Los estudiantes consideran que la esencia de la psicología puede ser explicada desde su perspectiva humanista. *“yo siempre quise estudiar psicología para poder ayudar a las personas”, “la psicología es una profesión muy humana”*.

La visión de la psicología como una **ciencia necesaria** para el logro del desarrollo humano, es otro contenido positivo que se integra a la imagen de la psicología que poseen los participantes. En este sentido los estudiantes perciben que la psicología tiene un gran impacto en el desarrollo social a través de los aportes que hace en diferentes contextos. Algunos de los medios donde los estudiantes perciben que la psicología expresa altos niveles de desarrollo son la academia y los centros de investigación, en cuyos contextos se despliega una intensa actividad científica que tributa al análisis y comprensión de muchas de las problemáticas que enfrenta la sociedad. Según la percepción de los participantes, en el ámbito de la empresa el psicólogo ha ido ampliando el terreno de actuación y ha ido demostrando la pertinencia de su presencia para el logro de una mayor eficiencia y eficacia. Otro contexto donde se percibe la importancia de la actividad profesional del psicólogo es en los medios de comunicación, donde se ha visto un incremento creciente de la presencia del psicólogo en espacios de orientación social.

Desde estas miradas, consideran que la psicología es una **ciencia joven** que está en **construcción**. Asociado a ello, comparten la opinión de que el desarrollo de la psicología constituye un reto para los profesionales actuales. Entre los desafíos que identifican podemos mencionar el logro de una mayor combinación entre la teoría y la práctica, el avance hacia la integración de los diferentes posicionamientos frente al estudio de la subjetividad y el logro de una mayor respuesta a las demandas sociales. En este sentido, los estudiantes toman conciencia de su responsabilidad como futuros profesionales en el desarrollo de la ciencia. *“la psicología no está hecha, le falta mucho por recorrer”, “el desarrollo de la ciencia psicológica depende de lo que nosotros como profesionales seamos capaces de hacer”, “es verdad que si nosotros no hacemos nada la psicología no es nada”*. Asociado a ello, experimentan incertidumbres con relación a la capacidad propia para enfrentar estos retos profesionales.

En relación con todos los aspectos ya expuestos, los participantes perciben que la psicología es una profesión **atractiva**. Este contenido es un elemento que da continuidad al imaginario instituyente con respecto al establecido en el orden social. La imagen expresada por los sujetos se corresponde con los símbolos que a través de los tiempos han sido social y culturalmente atribuidos a la psicología desde el acervo popular. En la sociedad, a juicio de los participantes, predomina una percepción de que la psicología es una profesión muy bonita. Al decir de estos estudiantes, la palabra bonita es el atributo que más se utiliza para referirse a la psicología como profesión. *“Cada vez que cojo botella y digo que estoy estudiando psicología todo el mundo me*

*dice: esa es una carrera muy bonita”, “muchas personas me han dicho: a mí me hubiera gustado estudiar psicología, creo que soy un psicólogo frustrado”.*

Estos símbolos compartidos constituyen fuentes de identificaciones positivas hacia la profesión. La imagen de la psicología como profesión atractiva y desarrolladora, mediada por valores humanos, constituye un sustento de la autoestima y la autoaceptación de los sujetos, quienes experimentan auto admiración y satisfacción con el hecho de sentirse y definirse ante “los otros” como estudiantes de psicología. Esto fundamenta la implicación afectiva expresada por los participantes hacia la psicología, elemento que constituye un indicador del desarrollo de la motivación profesional en estos estudiantes. *“a mí me encanta la psicología”, “mi carrera en estos momentos es lo más importante de mi vida”, “yo estoy enamorada de la psicología”.* De este modo, la satisfacción que vivencian los estudiantes ante la imagen positiva de la psicología, constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, como antesala del futuro desarrollo del sentido de pertenencia a la profesión.

En contraste con estos aspectos positivos, en el grupo se expresan contenidos que avizoran la existencia de zonas problemáticas que apuntan a una imagen desvalorizada.

La mala remuneración constituye una de las fuentes fundamentales de la desvalorización de la psicología como profesión. Los estudiantes consideran que la profesión del psicólogo no satisface las necesidades económicas de la familia, en tanto el profesional de la psicología recibe una **mala remuneración** por los servicios que brinda, en contraste con otros contextos y profesiones: *“el trabajo del psicólogo es muy mal pagado en comparación con los aportes que hace a la sociedad”, “en otros países el psicólogo recibe altas sumas de dinero como resultado de su trabajo”.* En este sentido perciben diferencias entre las distintas esferas de actuación profesional, en cuanto a la gratificación monetaria que recibe el psicólogo por la prestación de sus servicios. Identifican el contexto de la empresa como uno de los más favorecidos y el sector de la educación y la salud como los más afectados.

Otra fuente importante de desvalorización es la visión de la psicología como una profesión poco reconocida a nivel social. Los estudiantes perciben que no se valora como merece la utilidad y la necesidad de la profesión del psicólogo. Según los participantes, la psicología es apreciada en general como una profesión muy bonita pero poco importante, considerándose descontextualizada y alejada de una posición transformadora de la realidad, que no responde a los problemas sociales más emergentes, como es el caso de la educación y la salud. Con ello se observa que el respeto hacia la psicología como profesión está deprimido a nivel social. *“la psicología brinda los espacios pero las personas no acuden y muchas veces decimos cosas para cambiar determinadas situaciones y no somos escuchados, supuestamente nos tienen en cuenta pues estamos ahí, en las empresas, en la televisión, pero cuando decimos algo, nos dicen si eso sería bueno, muy bonito pero tiene que salir así, entonces ¿que hacemos ahí? Las personas dicen que la psicología es muy bonita pero no la ven importante. Es percibida a nivel social como una profesión menos importantes que otras que sí resuelven problemas”.*

Resulta interesante la actitud expresada por los sujetos ante el análisis de esta problemática. La solución no se visualiza en los rumbos y desafíos de la psicología como profesión, sino en el afuera de esta: *“La psicología está esperando a que el pueblo cubano la use y la reconozca”.* Con relación a ello, se pone de manifiesto una distorsión en la comprensión de la adecuada relación entre la demanda social y la función de la ciencia; así como una inadecuada comprensión de la responsabilidad como futuros psicólogos de cara a la praxis.

La desvalorización de la profesión también se expresa a través del cuestionamiento del valor práctico de la psicología, que de modo reiterado emerge en la dinámica del grupo. Se pone de manifiesto una mixtura con relación a este aspecto entre el imaginario instituido en el orden social y el instituyente (aquel que está siendo construido por estos estudiantes). En torno a estos elementos compartidos, se expresan miedos e incertidumbres con relación al futuro desempeño como psicólogos. *“tengo miedo a quedarme sin trabajo*

*porque la sociedad no demande más de los servicios de la psicología”, “yo tengo miedo a tener que irme del trabajo al sentir que no encuentro un espacio propicio para mi desarrollo, que mi jefe me impida hacer las cosas que creo importantes”.*

Estos contenidos, que se expresan a modo de desvalorización de la profesión, están muy relacionados con la imagen que tienen los estudiantes investigados acerca de los psicólogos cubanos que se desempeñan en la práctica en la actualidad. Aunque se percibe a los psicólogos como profesionales esencialmente “capaces, preparados, motivados y humanistas”, se expresa la visión de estos como profesionales en crisis, en tanto no encuentran en el ejercicio de su profesión la fuente de satisfacción de sus necesidades económicas y de reconocimiento social. Como reacción a esta supuesta crisis profesional de los psicólogos, los sujetos visualizan posturas contrarias a “lo esperado”, que ponen en evidencia la ética y el sentido de la responsabilidad social. Así, por ejemplo, los participantes se representan al psicólogo de hoy como una persona “centrada en sí misma” y “de espaldas a las demandas sociales”. Se visualizan como finalidades priorizadas por los profesionales de la psicología, la búsqueda de reconocimiento social, de status y satisfacción económica. “*hoy prácticamente nadie quiere ir a trabajar para un policlínico porque saben lo que hay allí”, “las personas buscan donde pueden desarrollarse profesionalmente pero que le permita al mismo tiempo satisfacer sus necesidades económicas”.*

Asociado a ello, el grupo de estudiantes percibe un creciente interés entre sus coetáneos, por la futura actuación profesional en contextos como la empresa, que reportan un mejor espacio de satisfacción de las necesidades descritas. De modo contrario, perciben el desinterés por espacios de actuación como la salud y la educación, visualizados como menos ventajosos: “*cada día cobra más fuerza el papel del psicólogo en la empresa, sin embargo vas a un policlínico y no hay psicólogos y en las escuelas ni hablar”.*

De forma implícita, los sujetos se aproximan al análisis de cuestiones éticas vinculadas al desempeño del psicólogo cubano en la actualidad. El hecho de dar un mayor valor a la satisfacción de necesidades materiales en detrimento de la preocupación por los problemas que enfrenta la sociedad, es uno de los aspectos que podemos citar como ejemplo de problemas éticos de la práctica del psicólogo, que les preocupan a estos estudiantes. Aunque el conocimiento con relación a la ética profesional del psicólogo se expresa a nivel empírico, careciendo de fundamentación y elaboración personal, emerge como un tema recurrente en las escenas de la práctica pre profesional que traen los participantes al grupo. Este cuestionamiento de la ética se produce a partir de la contradicción que es vivenciada por los sujetos entre los sentidos asociados a la psicología como una profesión humanista y la imagen de los psicólogos actuales como profesionales que “*dejan de estar volcados hacia los problemas que afronta la sociedad”.*

### **Carácter difuso de la imagen de la psicología**

El carácter difuso de la imagen que tienen los estudiantes acerca de la psicología como ciencia y profesión se expresa en la **percepción indefinida de los límites de la profesión**. Los participantes poseen una imagen indefinida de los límites de la psicología. Basándose en la toma de conciencia de la necesidad de dar respuestas a problemas sociales, los sujetos sobredimensionan su función, al punto de considerar que debe hacerse cargo de diversidad de problemas que trascienden su alcance como profesión. “*Dónde está la psicología en la solución de los problemas que tenemos en la educación y la salud?” “¿Qué papel desempeña la psicología cubana en el enfrentamiento a los problemas sociales?”, “creo que no es suficiente lo que hacemos”.*

Asociado a ello se expresa cierta **indefinición en torno al perfil profesional del psicólogo**. Los estudiantes manifiestan en el grupo un insuficiente conocimiento, funciones y tareas concretas que el psicólogo debe realizar en los diferentes contextos de la práctica. Aun cuando poseen una representación general acerca de ello, esta tiene un carácter difuso y poco elaborado. Esto se asocia a la visión de las insuficiencias de espacios curriculares teóricos y prácticos en los que este contenido se aprenda y se compruebe de manera vivencial durante los años básicos de la carrera.

En este sentido los estudiantes se preguntan ¿Por qué esperar a los años superiores para insertarse con fuerza en la práctica? Los estudiantes consideran necesaria la incorporación en el período de formación básica de la carrera, de un ejercicio de práctica pre profesional mucho más sistemático. De esta manera, se hace un llamado a romper con la visión de que el proceso de formación básica debe ser fundamentalmente teórico y luego en los restantes años de la carrera, acercarse al ejercicio de la profesión, desde el desarrollo de prácticas pre profesionales o ejercicios de las asignaturas con un mayor carácter práctico. ¿Será que las asignaturas del ciclo de formación básica no tienen una salida a la práctica? El llamado es a pensarse de manera integral el proceso de formación profesional, donde la teoría y la práctica se conciben desde un inicio, desde su integración.

Otro factor que influye en la indefinición de tales límites es la continuidad que se expresa entre lo instituido y lo instituyente con relación al deber ser del psicólogo. Aunque los estudiantes declaran que rompen con la imagen grandilocuente que se expresa en la sociedad acerca de lo que debe ser el psicólogo: *“una persona perfecta”, “el psicólogo debe ser ejemplo en todo”, “el psicólogo debe comportarse como tal en todo momento”, “la psicología es una profesión de 24 horas”, “perfecto, que lo puede todo, que lo sabe todo, que no tiene problemas personales”,* en alguna medida esta imagen es expresada por ellos, a modo de estereotipo, a través de la narrativa y en las representaciones. Esto permite comprender por qué los sujetos experimentan incertidumbre, ansiedad, temor, preocupación e inseguridad, como vivencias asociadas a la imagen del futuro desempeño, por cuanto, resulta verdaderamente complejo poder responder a la visión social del psicólogo como *“el todo poderoso, el omnipotente, el padre o madre ejemplar, la persona perfecta, carente de problemas”*. En especial, esta indefinición del rol se expresa en torno a la relación familia-profesión. A nivel personal, los participantes no tienen claros los límites que diferencia la actuación como psicólogo de otros roles y funciones en la vida. Los vínculos persona-profesión se conciben como algo poco elaborado *“¿Hasta qué punto podré aplicar la psicología en mi dinámica familiar, con mi esposo e hijos?” “¿Me aportará la psicología en ese sentido?” “¿En qué momento debo comportarme como psicóloga, madre o esposa?”*

La imagen difusa de la profesión se asocia también a la insuficiente comprensión de **problemas que atañen a la ciencia psicológica**. Por un lado, los sujetos expresan incertidumbres con relación a la supuesta “falta de objetividad” de la psicología como ciencia, en contraste con la objetividad reconocida por ellos de las llamadas ciencias duras como la física, la química, la biología, etc. En este sentido, se cuestiona el valor científico de la profesión, mostrándose inseguridad con relación a los métodos para el estudio de la subjetividad humana: *“la psicología es relativa, hay interpretaciones diferentes a un mismo fenómeno y eso nos separa de la objetividad, es poco objetiva”*.

La diversidad de enfoques y perspectivas que caracteriza la ciencia psicológica es fuente también de incertidumbres y desorientación: *“hay muchas escuelas dentro de la psicología, desde cada una se plantean cosas diferentes, a veces no sabemos qué hacer con todo esto”*. Los sujetos se enfrentan con miedo a la diversidad. Acostumbrados a modos reproductivos de aprender, que los caracterizaron en los niveles precedentes de la enseñanza, expresan ahora ansiedad y temor ante el análisis complejo de la realidad que le es demandado y para el cual perciben insuficientes niveles de ayuda a nivel didáctico.

#### **Carácter dicotómico de la imagen de la psicología**

Los estudiantes que participan de la experiencia expresan una imagen de la psicología más teórica que práctica. Se pone de manifiesto en el grupo una visión de **ruptura entre la teoría y la práctica en la profesión del psicólogo, lo que** constituye otra zona de sentido que vislumbra contradicciones en la imagen de la psicología que tienen estos estudiantes. Dicha ruptura se expresa en la percepción que tienen ellos de los espacios de práctica profesional como *“contextos enajenados de la teoría”*. Este criterio empírico, no se revierte dada la insuficiencia de espacios de práctica pre profesional que contribuyan a otra noción del problema, lo que se expresa a modo de la catarsis de los participantes en el grupo.

La ruptura se expresa también en un sentido inverso. A partir de la experiencia vivida hasta el momento en el proceso de formación profesional básica, los participantes expresan una imagen esencialmente teórica de la psicología, y asociado a esto se revela como línea de sentido, la aplicabilidad de los contenidos aprendidos, en torno a la cual emergen toda una serie de preguntas y preocupaciones: *“A mí me da miedo que se pierda la motivación por el estudio de la carrera, me da miedo que nos alejemos del conocimiento y nos volvamos pragmáticos, por eso me fui del policlínico. También tengo miedo de que se hagan muchas investigaciones y que no se puedan llevar a la práctica” “Yo estudiaba en psicología de la salud y me cambié porque me deprimía lo que veía en los policlínicos, no todos, pero muchos psicólogos se vuelven pragmáticos, están ahí en los policlínicos enajenados de la teoría”.*

La problemática de la ruptura teoría-práctica, en los momentos de formación básica y especialización durante el proceso de formación profesional (analizado con anterioridad), es un elemento que puede estar afectando el desarrollo de la motivación por el estudio de la carrera. El hecho que los estudiantes se cuestionen la aplicabilidad de los contenidos aprendidos durante el período de formación básica, constituye un factor que atenta contra la identificación positiva con la psicología, en tanto profesión volcada a la práctica y a la solución de problemas. Los estudiantes en este período están ávidos de prácticas que les permitan aplicar todo aquello que van aprendiendo en la carrera.

En torno a esta visión dicotómica teoría-práctica, se expresa como línea de sentido el **cuestionamiento del valor práctico de la psicología, asociado anteriormente al problema de la** desvalorización de la profesión. Esta línea de sentido emerge en el grupo, a través de la relación que los sujetos establecen a nivel simbólico entre la sociedad, la familia, la profesión y la condición como estudiante de psicología y futuro profesional. Las situaciones representadas a la manera de la multiplicación dramática, presentan una imagen de la familia como demandante a los jóvenes de la aplicación de sus conocimientos lo que es vivenciado por estos como una necesidad de reafirmar el valor práctico de los estudios de la carrera. Esta situación se presenta asociada a sentimientos de sobre exigencia, frustración y minusvalía por la sensación de incapacidad para dar respuesta a estas demandas.

Paradójicamente, se expresa el rechazo de la familia a la psicologización<sup>7</sup> de los espacios de relación por parte de los sujetos, con lo cual se le confiere valor a la profesión en determinados momentos, mientras en otros se desvaloriza. *“mis amigos lo mismo me dicen que la psicología es poco creíble que me piden ayuda. Entonces, no entiendo ¿es poco creíble o si les hace falta?” “mi novio me dice: por favor deja la psicología afuera aunque sea el fin de semana”.*

A su vez son en ocasiones fuentes de conflictos en la interacción con el medio, algunos cambios conceptuales y actitudinales que a lo largo de la carrera se van produciendo en estos estudiantes. *“es inevitable que nosotros veamos las cosas diferentes, como a través de unos lentes que no te puedes quitar nunca más, nosotros vamos cambiando en el paso por la carrera y muchas veces estos cambios son rechazados por la familia. Muchas veces las personas no aceptan la visión que tenemos de la vida”.*

Resulta importante destacar que, en ocasiones estos cambios que se van produciendo en los estudiantes, son fuentes de conflictos en las relaciones interpersonales que establece este, pues estas modificaciones no se acompañan de una toma de conciencia y de una elaboración por parte de ellos. Es necesario que estos cambios ocurran a la par de un desarrollo de recursos personológicos que le permitan al estudiante una interacción armónica con el medio.

#### **Ideal de psicólogo**

---

Los elementos que definen el ideal de psicólogo compartido por este grupo de estudiantes de psicología son los siguientes: *“inteligente-buen profesional-responsable-sincero-competente-especialista-experimentado-solidario-humano-empático-sociable-actualizado-investigador-ético-activo-colaborador-flexible-culto-humilde-respetuoso-dedicado-ejemplo-decidedo-seguro-eficaz-con conocimiento teórico-experiencia práctica y motivado”*.

Efectivamente todas estas características son necesarias para el buen desempeño profesional del psicólogo. El problema que se vislumbra con relación a la imagen ideal del psicólogo que tienen estos estudiantes, es su carácter romántico y enajenado de la realidad, pues consideran que “para ser un buen profesional” se requiere poseer todas estas cualidades en un alto grado de desarrollo.

Estamos ante la presencia de un ideal de profesional que responde al deber ser, y no al análisis crítico de la actualidad y perspectivas de la profesión, y del sí mismo como futuro profesional. De este modo, en la imagen de la profesión se expresa una amplia brecha, una relación paradójica entre la imagen actual que tienen los estudiantes de la psicología y del psicólogo, y lo que proyectan en su ideal de acuerdo al deber ser.

¿Cómo se ha formado este ideal? ¿Cuáles son las fuentes, su formación y desarrollo?

Como fuentes fundamentales de la construcción de este ideal de psicólogo, en la dinámica de grupo se expresan dos núcleos centrales: la influencia macro social y la influencia del proceso de formación profesional. Y en torno a estas esferas de influencia, sus líneas de sentido.

Con respecto a la influencia ejercida por la **sociedad** en la imagen compartida por los participantes, de lo que debería ser un psicólogo, consideran que *“el psicólogo es parte de la sociedad y esta tiene una imagen de lo que debe ser un buen psicólogo y a partir de esa imagen juzga y valora el aporte que puede hacer un profesional a la sociedad y si uno no llega a eso es castigado”*.<sup>8</sup> *“Hay muchas características del ideal de psicólogo que están pautadas socialmente y deben ser introyectadas por nosotros. Poco a poco uno debe ir conformando sus propias características en función de lo que la gente acepta y demanda”*. Como se observa la insuficiente distancia con relación al “deber ser” y la asunción formal de este, afecta la construcción de un sentido identitario como futuros psicólogos, por cuanto la asimilación pasiva y despersonalizada de las normas y patrones sociales, anula la individualidad, corriéndose el riesgo de que la profesión se convierte en un modo de estar y no de ser.

Con relación a la **formación profesional** como fuente del proceso de construcción del ideal de psicólogo, los sujetos no expresan un nivel profundo de criticidad. No obstante, afloran ciertas contradicciones como líneas de sentido importantes relacionadas con: la actitud ante el estudio, el conocimiento del código de ética, el modelo de profesional que les es dado por medio de los vínculos que establecen con el profesorado durante el transcurso de la carrera.

En contraste veremos que, uno los elementos integrantes de la imagen que tienen de sí mismos estos estudiantes de psicología, es la insuficiente responsabilidad ante el estudio. Siendo la responsabilidad considerada como uno de los aspectos más importantes del ideal de psicólogo que es compartido por ellos.

De modo semejante, la lectura se visualiza como un medio fundamental para lograr un acercamiento paulatino al conocimiento de la ciencia en tanto *“Al leer uno se va transformando, pues vas asimilando las características que se describen como importantes para el desempeño profesional”*, mientras que en general estos estudiantes manifiestan poseer dificultades en las habilidades asociadas a la lectura con lo cual no se consideran buenos lectores y se privan de tales influencias.

---

<sup>8</sup> El castigo es entendido por ellos en el sentido del rechazo o poco reconocimiento social que se le confiere a un profesional en particular o a una profesión en general cuando su quehacer no responde a las demandas y necesidades de la sociedad.

Por otra parte, estos estudiantes le otorgan un gran valor al conocimiento del código de ética “*pues en él se describen todos los comportamientos y características deseables en el desempeño del psicólogo*”. Sin embargo, como se ha planteado antes, en el plan de estudio actual de la carrera de psicología no existe una asignatura de la ética del psicólogo, por lo que este contenido es abordado de manera parcial a través de varias asignaturas, lo cual aunque acerca al estudiante a su conocimiento, no constituye una vía suficientemente efectiva para la formación de un ideal consciente que responda a las exigencias morales del ejercicio de la profesión.

Resulta interesante como los estudiantes expresan una imagen positiva acerca de los **modelos profesionales aportados por el profesorado**. No obstante, las descripciones hechas acerca de los estilos de interacción con estos modelos, privilegian el vínculo académico, desde una perspectiva teórica-investigativa, más que práctica. Lo anterior, vinculado a la insuficiencia de espacios enriquecedores de práctica pre profesional, al parecer afecta la adecuada visualización del rol del psicólogo en la práctica y la formación de un ideal construido sobre esta base.

Todas las dificultades explicadas anteriormente se relacionan con otra línea de sentido importante que aflora con relación a la problemática de la construcción del ideal de psicólogo. Estamos haciendo referencia al déficit, identificado por los propios sujetos, con relación al desarrollo de una “cultura de autorreflexión”. Esta limitación impide que los estudiantes posean un conocimiento profundo del sí mismo con relación a la futura profesión, y como consecuencia no se ha producido la formación de un ideal personalizado que guíe el autodesarrollo por derroteros congruentes con las necesidades reales.

#### **¿Cómo somos? La imagen de sí mismos como futuros profesionales de la psicología**

La imagen compartida por los miembros del grupo en torno a “cómo somos” es ambivalente, pues integra tanto elementos positivos como negativos. Sin embargo, se expresa un predominio de elementos positivos: “*sociable, solidaria, humana, crítica, dedicada, flexible, culta, motivada, ética, observadora, inteligente, capaz, sensible, empática, y natural*”. Estos contenidos aparecen a modo de cliché, es decir su expresión no está mediada por una elaboración personal que permita la fundamentación de la presencia de esas cualidades en ellos.

No obstante, estos estudiantes logran identificar en sí mismos algunas dificultades personales implicadas en el proceso de formación profesional y futuro desempeño como psicólogo: *la insuficiente responsabilidad ante el estudio, insuficiencias de métodos para aprender a aprender, limitaciones para la comunicación, para la interpretación de la realidad, etc.*

Resulta interesante el hecho de que en la imagen del cómo somos, los contenidos negativos solo se refieren a elementos instrumentales, didácticos y operativos que se expresan en el proceso de formación profesional, mientras que se quedan a la zaga las cualidades personales implicadas en el ejercicio de rol de psicólogo. Esto es lógico si tenemos en cuenta que, estas características son identificadas por ellos como resultado de la retroalimentación que reciben de los otros: compañeros de estudio y profesores, con relación a su desempeño en la actividad de estudio y no como resultado del desarrollo de una cultura de autorreflexión, que les permita integrar a la imagen de sí mismos aquellas cualidades personales implicadas en el ejercicio profesional del psicólogo.

Este sentido del “nosotros”, expresa cierta confusión de límites entre la imagen de sí como futuro profesional y el ideal de psicólogo ya explicado. Al definirse de cara a la futura profesión, los sujetos refieren argumentos relativos a la imagen del deber ser, más que elementos basados en un análisis profundo de sí mismos como personas y actuales estudiantes de la carrera de psicología. Esto supone un déficit en la autorreflexión en torno a los elementos que los distinguen y los diferencian de otros grupos de profesionales en formación.

Resulta imprescindible no perder de vista la relación entre lo individual y lo colectivo en la construcción de estos imaginarios. Siendo coherentes con esta idea, consideramos pertinente explorar las zonas problemáticas



que aparecen en torno a esta relación y que nos dan cuenta de la manera singular en que los participantes subjetivan la imagen colectiva en la construcción de la mismidad como futuros profesionales.

El pobre desarrollo que poseen de una cultura de autorreflexión, subyace a las imágenes colectivas expresadas por los sujetos en torno a sí mismos como futuros profesionales. Se pone de manifiesto la existencia de un conocimiento de sí poco objetivo, en tanto se visualizan dificultades en la capacidad de identificar en sí mismos características que constituyen limitantes y potencialidades para el futuro desempeño como psicólogos.

Estas dificultades son fuentes de **inseguridad, expresada** en los temores, ansiedades que experimentan estos estudiantes con relación a su futuro desempeño como profesionales. De esta manera, se pone de manifiesto, a través del insuficiente respeto y confianza hacia sí como futuros profesionales, la existencia de ciertas **dificultades en el desarrollo de la autoestima**. Estos estudiantes cuestionan su valor, eficacia e idoneidad como futuros psicólogos y expresan sentimientos de minusvalía asociados a la imagen de sí mismos en la relación con el rol de psicólogo. *“No sé si podré llegar algún día a ser realmente una buena psicóloga, creo que me falta mucho”*.

Otro factor que afecta la estimación de estos estudiantes con relación al rol de psicólogo, está asociado a las incertidumbres que experimentan en relación con los contenidos de la desvalorización de la profesión. *¿Me ayudarás a ser una buena profesional? ¿Podré serle útil a la sociedad? ¿Podré llegar a ser una buena profesional?*

En contraste se puede afirmar que de manera general se expresa una autoestima positiva como estudiantes de psicología, lo cual se haya asociado al carácter atractivo, necesario y humano, como contenido de la imagen que tienen estos estudiantes de la psicología.

En aras de entender la magnitud de estos problemas en términos del malestar psicológico que les genera a estos estudiantes de psicología, nos podemos remontar a algunos de los contenidos abordados. Las demandas que le son hechas al estudiante en el ámbito familiar, el conocimiento de algunos problemas que enfrenta la psicología, la toma de conciencia de los desafíos que para el ejercicio profesional del psicólogo implican estos problemas, la existencia de un ideal sobredimensionado, etc. son contenidos que atentan contra la confianza y seguridad de estos estudiantes si consideramos que, estamos hablando de sujetos que poseen un insuficiente desarrollo del autoconocimiento, por lo que carecen de insuficientes recursos personológicos para elaborar tales cuestiones. Muestra del impacto de estos problemas en estos estudiantes de psicología son los **miedos** que experimentan en relación con su formación y futuro desempeño profesional. Una estudiante expresa las siguientes palabras *“Siento mucho miedo, tengo mucho temor por lo que me depara el futuro, el camino es muy fuerte y tengo miedo de no poder” “yo tengo miedo de no llegar a la gente que las personas se queden igual”*.

A pesar de las dificultades expresadas en el autoconocimiento y la autoestima, los estudiantes logran la identificación de zonas problemáticas susceptibles a cambio en la imagen de sí mismos como futuros profesionales, entre las que podemos mencionar: necesidad de potenciar el desarrollo de la autocomprensión, de cara a identificar las limitaciones y potencialidades para el futuro desempeño profesional; necesidad de identificar las fuentes de seguridad y confianza en sí mismos; necesidad de potenciar el desarrollo de habilidades implicadas en la actividad de estudio inseguridad, la vinculación a espacios prácticos y la búsqueda activa de talleres o espacios encaminados al desarrollo personal. Antes esto los estudiantes reconocen la necesidad de introducir cambios a su persona, de cara al desarrollo profesional

Resulta importante destacar la preocupación de los estudiantes para llevar a vías de efecto tales propósitos, por cuanto expresan la insuficiente presencia de espacios curriculares y extracurriculares organizados que tributen en estos sentidos.

#### **Hacia una integración de los resultados**

La síntesis de los resultados que hemos presentado hasta el momento, nos permite concluir que la imagen de la psicología que poseen los estudiantes que participaron de la experiencia, expresa un carácter contradictorio, difuso y dicotómico. Constituyen fuentes de identificaciones positivas con la psicología, los valores humanistas atribuidos a esta, su visión como una profesión atractiva y como una ciencia joven y en construcción. Paradójicamente, se expresan elementos que apuntan a la desvalorización de la profesión, como son, por ejemplo: la insuficiente remuneración, la percepción de un limitado reconocimiento social y el cuestionamiento de la ética profesional del psicólogo. Asimismo, la imagen de los sujetos expresa una indefinición con relación a los límites de la profesión y el perfil profesional del psicólogo; así como una insuficiente comprensión de ciertos problemas que atañen a la visión de la psicología como ciencia. Por otra parte, la imagen de la psicología compartida por la muestra de sujetos, revela cierta dicotomía entre la teoría y la práctica. Se privilegia la función teórica de la ciencia, en detrimento de su valor práctico, que se cuestiona y expresa a modo de incertidumbre.

La investigación arroja la existencia de una brecha entre la imagen que tienen los estudiantes de la psicología y del psicólogo en la actualidad, y el ideal de psicólogo, que se configura a imagen y semejanza del deber ser. La imagen ideal del psicólogo se expresa a modo de idealización; se trata de un ideal romántico y despersonalizado formado a espaldas de la práctica, desde una concepción academicista de la ciencia psicológica y el déficit de una cultura de autorreflexión.

Asociado a ello, la investigación reporta la existencia de una imagen colectiva de sí mismos ambivalente, con un predominio de elementos positivos que aparecen a modo de cliché con una insuficiente elaboración personal. Aunque son identificadas algunas dificultades personales implicadas en el proceso de formación profesional y futuro desempeño como psicólogo, estas se limitan a elementos instrumentales, didácticos y operativos que se expresan en el proceso de formación profesional, mientras que se quedan a la zaga las cualidades personales implicadas en el ejercicio de rol de psicólogo. Esta imagen colectiva del “nosotros” está insuficiente sustentada en un proceso profundo de autoconocimiento conscientemente orientado a la práctica de formación profesional.

Asociado a ello, se evidencian afectaciones en los procesos autorreferenciales: autoconocimiento, autoestima, autoaceptación y proyección del cambio. Estas insuficiencias, reflejan afectaciones en los procesos de autoestima, autoaceptación y proyección del cambio, procesos que intervienen en la formación de la identidad profesional del psicólogo.

¿Por qué este imaginario y no otro? ¿Cómo se forma este imaginario? ¿Cuáles son las fuentes de las que se nutre este imaginario en torno a la profesión? Partiendo de la comprensión del objeto investigado desde una perspectiva compleja, hemos intentado caracterizarlo a la luz de la relación dialéctica que se establece entre la sociedad, la familia, la profesión y el proceso de formación profesional.

En el grupo de estudiantes investigado la familia aparece como un agente mediador, especialmente importante, en la relación entre el sí mismo y la profesión. La familia emerge como la fuente fundamental de seguridad y confianza para enfrentar los desafíos que depara su proceso de formación profesional; mientras el desarrollo de la mirada interior, la confianza en sí y la autodeterminación se quedan a la zaga.

La formación profesional es otro agente de socialización importante en la construcción del imaginario en torno a la profesión. El proceso de formación profesional en el que participan los sujetos de la experiencia, ejerce influencias que condicionan rupturas con el imaginario instituido, de cara a la reconceptualización y enriquecimiento del imaginario instituyente hacia una perspectiva científica. Sin embargo, se quedan a nivel de la declaratoria y el deseo la visión de la psicología como una ciencia plural, que puede ser analizada desde múltiples dimensiones; la representación de la psicología aplicada a multiplicidad de esferas de actuación y la percepción de la psicología como una herramienta, un modo de vivir, de ser y pensar.

La investigación aporta datos de interés acerca de puntos neurálgicos del proceso de formación profesional que merecen atención, por el impacto que estos ejercen en los imaginarios sociales que participan del proceso de construcción de la identidad profesional del psicólogo.

Con especial énfasis se presentan aspectos que merecen atención de cara al perfeccionamiento de la formación profesional del psicólogo.

- Conocimiento de los límites de la psicología como ciencia y profesión.
- Comprensión del perfil profesional del psicólogo.
- Integración de las funciones teóricas y prácticas de la psicología como ciencia y profesión.
- Avanzar hacia una noción más flexible del diseño curricular, eliminando las escisiones entre el período de formación básica y el de ejercicio de la profesión, en cuanto a su salida a la práctica.
- Intensificar la formación ética durante el proceso de formación profesional.
- Fortalecer la formación y desarrollo de habilidades profesionales que preparen al estudiante para la intervención en la práctica.
- Desarrollar espacios curriculares y extracurriculares para la potenciación del desarrollo personal de los estudiantes de cara al futuro desempeño como psicólogos.

Desde el compromiso con la formación profesional del psicólogo, a partir de estos resultados estamos trabajando hacia el diseño e implementación de programas de orientación profesional que tengan un impacto en la conformación del sentido identitario hacia la profesión, dirigidos a los estudiantes de psicología.

#### Bibliografía

- Alfonso, D. (1992). "Imagen del psicólogo y de la carrera de psicología en un grupo de sus estudiantes". Tesis de diploma. Facultad de psicología de la Universidad de la Habana. Tutor: Dr. Manuel Calviño.
- Almeyda, A. (2009). "El imaginario social en torno a la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes en el proceso de construcción de su identidad profesional". Tesis de diploma. Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Tutora: Dra. Beatriz Marcos Marín.
- Arés, P. (Sin año). "Problemas Centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en Cuba". Ponencia realizada en el congreso SIP. Soporte digital.
- Calviño, M. (2002). "Ser psicóloga hoy y mañana" *Revista cubana de Psicología*, vol. 19, no. 1. pp. 3-8.
- \_\_\_\_\_. (2006). "Les presento a psicología (Mucho gusto... El gusto es mío)" en: *Hacer y pensar la Psicología*. Asebey A.R., Calviño M. compiladores. La Habana: Caminos, pp. 17-54.
- \_\_\_\_\_. (2004). "La universidad y yo". *Revista Alma Mater*. file:///C:/Publicaciones/Entrevistas/UniversidadYo.htm. Consultado en abril 2009.
- \_\_\_\_\_. (2008). *¿Qué psicología necesitamos hoy?* [http://issuu.com/psicouarcis/docs/psicologia\\_que\\_necesitamos\\_calvino?mode=a\\_p](http://issuu.com/psicouarcis/docs/psicologia_que_necesitamos_calvino?mode=a_p)
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades. Una mirada desde la psicología*. La Habana: Centro De investigación y desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- García, V. (1999). "Aproximaciones de la Identidad profesional del maestro (Un enfoque integrador)". Tesis de Maestría. Tutora: Gloria Fariñas.
- García, V. & Marcos, B. (2005). "Perspectivas en torno al estudio de la identidad profesional en la psicología". *Revista Educación Superior, UAPA*. (Soporte digital).
- \_\_\_\_\_. (2005). *En torno al proceso de evolución del sentido de identidad profesional en la persona*. Soporte digital.
- Marcos, B. (2005). Tesis de doctorado. "Estudio de la Identidad Profesional del Maestro: Un enfoque teórico y una propuesta de intervención".

**Notas**

<sup>4</sup> Todo el trabajo se realizó en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

<sup>5</sup> Todos los fragmentos que aparecerán en el texto en letra cursiva son ideas aportadas por estudiantes de segundo año de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana que participaron en una experiencia grupal en los marcos de la tesis de diploma. Almeyda, A. (2009). "El imaginario social en torno a la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes en el proceso de construcción de su identidad profesional".

<sup>6</sup> Para conocer en detalles la experiencia grupal que se desarrolló en la cual se sustenta el contenido del presente artículo puede remitirse al reporte oficial de la investigación. Tesis de diploma: Almeyda, A. (2009). "El imaginario social en torno a la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes en el proceso de construcción de su identidad profesional".

<sup>7</sup> Es entendida por estos estudiantes como la aplicación sistemática de los contenidos que van aprendiendo en la carrera y que le permiten explicar determinados fenómenos que se expresan en sus contextos de actuación.

<sup>8</sup> El castigo es entendido por ellos en el sentido del rechazo o poco reconocimiento social que se le confiere a un profesional en particular o a una profesión en general cuando su quehacer no responde a las demandas y necesidades de la sociedad.

# PRÉ-INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O ENSINO DE PSICOLOGIA PARA ADOLESCENTES POR MEIO DO PROJETO “IDENTIDADE, TERRITÓRIO E PARTICIPAÇÃO”

Gustavo Martineli Massola  
Bernardo Parodi Svartman,  
Luis Guilherme Galeão da Silva  
Alessandra Blengini Mastrocinque Martins  
Daniela Galvão Vidoto  
Alessandro de Oliveira dos Santos  
Brasil

## Resumen

Con el objetivo de apoyar la educación científica de estudiantes de secundaria, se creó el programa de Pre-Iniciación Científica de la Universidad de São Paulo (pré-IC-USP), que pretende estimular la participación de estos estudiantes en proyectos de investigación de vanguardia. El proyecto está impulsado por profesores del Instituto de Psicología de la USP. Se describen las experiencias de turismo comunitario en tres comunidades del Valle de Ribeira / SP. Uno de los subproyectos, “Identidad, territorio y participación” tiene como objetivo investigar la relación entre el arraigo territorial y la participación en experiencias de turismo entre los residentes del quilombo. La mayor parte de las actividades involucran equipos de todos los subproyectos al mismo tiempo. Se utilizaron los siguientes recursos: conferencias sobre temas relacionados con la investigación, talleres para la creación y el uso de herramientas de investigación, visitas técnicas a las comunidades investigadas, búsquedas bibliográficas, entre otros. El éxito de los trabajos será juzgado por la calidad de los datos obtenidos. Hasta la fecha, todas las etapas de la investigación científica en psicología se han cumplido correctamente, lo que indica el éxito del experimento.

**Palabras clave:** educación científica, psicología, turismo, identidad.

## Abstract

In order to support scientific education of high school students, created the Pre-University Scientific Initiation of São Paulo (pre-IC-USP), which aims to encourage the participation of these students in cutting-edge research projects. The project is led by professors from the Institute of Psychology of the USP. We describe the experiences of community tourism in three communities Ribeira Valley / SP. One of the sub, "Identity, territory and participation" aims to investigate the relationship between territorial roots and involvement in tourism experiences among residents of the brothel. Most of the activities involve all sub teams simultaneously. The following resources were used: lectures on topics related to research, workshops for the creation and use of research tools, technical visits to the research communities, literature searches, and more. The success of the work will be judged by the quality of the data obtained. To date, all stages of scientific research in psychology have been fulfilled properly, indicating the success of the experiment.

**Key words:** scientific education, psychology, tourism, identity.

## Introdução

Com o objetivo de colaborar com a qualidade da educação pública no nível do ensino médio no estado de São Paulo, foi criado o programa de Pré-Iniciação Científica da Universidade de São Paulo (Pré-IC-USP), que, por

meio da concessão de bolsas a alunos deste nível da educação básica, objetiva estimular a participação de tais alunos em projetos de pesquisa de ponta, coordenados por professores da USP. Este programa é uma iniciativa da Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP) que almeja apoiar projetos de pesquisa nas áreas exatas, biológicas e humanas, visando despertar e incentivar o interesse de alunos na rede pública de ensino mediante o acompanhamento de atividades e convivência com os procedimentos e as metodologias adotadas em pesquisa científica, oferecendo assim, oportunidades de complemento da formação pessoal, aprimoramento de conhecimentos e preparo para a vida profissional ao aluno participante. (Pró-Reitoria de Pesquisa, 2012b)

Busca realizar tais objetivos oferecendo a esses alunos a oportunidade de complemento da formação pessoal, o aprimoramento de conhecimentos e preparo para a vida profissional, e estimula a inserção desses alunos na USP para o acompanhamento de atividades e convivência com os procedimentos e as metodologias adotadas em pesquisa científica, o desenvolvimento de atividades científicas planejadas para o bolsista na linha de pesquisa do orientador e o acesso a outras atividades, como ciclos de seminários, simpósios e cursos (Pró-Reitoria de Pesquisa, 2012a). As bolsas de estudo têm duração de 12 meses e são pagas diretamente ao estudante.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, o aluno é acompanhado tanto pelo orientador da USP quanto por um supervisor da escola de ensino médio na qual está matriculado. Supõe-se, no contato do aluno com a pesquisa, a existência de parceria entre o orientador e o supervisor, por meio da qual seja promovida a integração do aluno ao programa. Esperse, assim, que haja encontros entre orientador e supervisor em frequência suficiente para garantir a realização adequada das atividades e o bom desempenho dos alunos envolvidos.

O orientador e o supervisor devem responsabilizase, de formas diferentes, pela recepção do aluno junto às atividades a serem desenvolvidas na USP, pela integração dos alunos junto aos programas de pesquisa em que se inserirem, pela transferência de experiências dos alunos do programa para a escola de origem e pela frequência a ciclos de palestras promovidos pela USP para o aperfeiçoamento do programa e para o aprofundamento da compreensão, por parte dos alunos, do sentido de sua frequência ao programa. O aluno apresenta, no final de sua participação, um relatório circunstanciado, bem como uma palestra junto a sua escola, apresentando os resultados mais significativos, em termos pessoais, de sua experiência como aluno de Pré-IC-USP.

#### **Objetivo**

O presente trabalho tem por objetivo descrever um projeto de Pré-ICUSP que visa ensinar os bolsistas a operar instrumentos de investigação em Psicologia, bem como compreender a lógica da descoberta científica e de sua comunicação. Considerando os princípios formulados pela Universidade de São Paulo, nos quais se estabelece o objetivo primordial de fomentar o incremento da qualidade do ensino básico de caráter público no estado de São Paulo, e considerando as características do ensino médio brasileiro, que tem como um de seus objetivos capacitar os alunos a compreenderem o pensamento e o processo de descoberta científicos, um grupo de professores ligados ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) elaborou um projeto por meio do qual buscou aproximar de um contingente de alunos do ensino médio os instrumentos e os procedimentos de investigação utilizados no desenvolvimento do conhecimento psicológico.

O ensino médio tem como uma de suas finalidades, além da “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (Congresso Nacional, 1996, Art. 35, II), “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Congresso Nacional, 1996, Art. 35, III). A realização desses objetivos pressupõe, segundo se pode depreender do texto da LDB, que a ênfase do ensino médio recaia, em grande medida, sobre o ensino de ciências com vistas a per-

mitir ao aluno que compreenda os processos de criação simbólica no âmbito científico e sua relação com a produção tecnológica.

O ensino de ciências é parte constitutiva e essencial no ensino médio brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Congresso Nacional, 1996) estabelece que, entre as finalidades do ensino médio, encontre-se “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Congresso Nacional, 1996, Art.35, IV). Mais adiante, ao elencar as diretrizes básicas do ensino médio, a lei estabelece, entre outras, que o currículo do ensino médio “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes” (Congresso Nacional, 1996, Art. 36, I). Por fim, ao apresentar os resultados esperados do ensino médio, a lei propõe que o educando deva demonstrar “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (Congresso Nacional, 1996, Art. 36, §1o, I). O ensino de ciências, assim, aparece como um objetivo expressamente assumido pelo texto das leis que definem as características, as diretrizes e as metas para o ensino médio no Brasil.

Considerandose os parâmetros oficiais de avaliação do ensino médio adotados pelo governo brasileiro, pode-se concluir que os objetivos fundamentais desta etapa do processo de escolarização não têm sido alcançados. O cálculo de desempenho do ensino básico no Brasil é dado por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgado bienalmente pelo Ministério da Educação. O índice relativo ao ano de 2011, divulgado em agosto de 2012, e que em sua composição inclui o desempenho dos alunos nas disciplinas de matemática e português, indica que, em uma escala de 0 a 10, a média de desempenho dos alunos de ensino médio no Brasil ficou em 3,7 pontos. Em uma comparação com o ano de 2007, quando o resultado ficou em 3,5 pontos, observa-se um crescimento de 0,2 pontos em quatro anos. O baixo crescimento no resultado deste indicador levou o Ministério da Educação a sugerir mudanças globais na organização do currículo neste nível educacional (Takahashi, 2012), entre as quais a reorganização das 13 matérias básicas do currículo, que deixariam de ser ministradas com base em sua organização disciplinar (por meio da existência de disciplinas específicas de Biologia, Física, História ou Química, por exemplo) e passariam a ser ministradas tendo por base sua organização em grandes áreas do conhecimento (ciências humanas e da natureza, por exemplo). Conquanto o foco desta ação esteja direcionado para as disciplinas de matemática e português, efetivamente computadas pelo IDEB, se entendermos que o índice é representativo da situação global do ensino médio no Brasil, devemos assumir que situação semelhante se verifica no ensino de ciências.

No Brasil, o deficitário processo de escolarização de crianças e jovens é tipicamente associado às dificuldades encontradas para a superação de persistentes problemas sociais e para o estabelecimento de um sistema social democrático e igualitário. Ney e Hoffman (2009), por exemplo, estudando os determinantes da desigualdade social em populações rurais brasileiras, chegam à conclusão de que “embora o capital físico seja o principal determinante da concentração da renda agrícola, é a educação o fator que explica a maior parcela da desigualdade de rendimentos nas atividades não-agrícolas e no meio rural como um todo”.

Pode-se argumentar, por outro lado, que os problemas educacionais observados no Brasil decorrem do recente processo de massificação do ensino público, que, desde a década de 1990, passou a abranger, especialmente nos primeiros anos do ensino básico, a quase totalidade da população em idade escolar do Brasil. Rodrigues, Rios-Neto e Pinto (2011), por exemplo, analisando os indicadores demográficos e de desempenho escolar obtidos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o intervalo compreendido entre os anos de 1997 e 2005, concluem que a massificação do ensino contribuiu significativamente para a redução do desempenho escolar no Brasil e apontam que os resultados apresentados neste estudo parecem reforçar a ideia da existência de um trade-off entre a democratização das oportunidades educacionais e a garantia da qualidade da educação escolar. A principal mensagem subjacente é a de que a massificação do ensino não é um processo trivial, havendo preços de qualidade a serem pagos.

Tais conclusões são contraditadas por estudos que, na esteira do pensamento de Patto (2000), combatem tanto as concepções que sustentam a vinculação entre as características da população brasileira e o seu fracasso escolar –nas formas mais arcaicas em que tais explicações encontravam seu apoio em uma suposta inferioridade racial do povo brasileiro e nas formas mais recentes, em que tais características ganhavam a denominação de “carência cultural”– quanto as concepções que veem na instituição escolar apenas uma engrenagem em um amplo maquinário de produção e reprodução de desigualdades sociais. Sem negar o papel desempenhado pela escola como aparelho ideológico do estado, podese reconhecer em seu funcionamento elementos contraditórios que tanto apontam para a manutenção da desigualdade quanto para a sua superação. Neste sentido, a universalização do acesso à escola nos primeiros anos do ensino fundamental representa um passo importante para a superação das seculares formas de desigualdade e violência existentes no Brasil, a qual apresenta como contrapartida a precariedade das condições de ensino existentes nas escolas “massificadas”. É assim que Carvalho (2011), ao ponderar sobre a situação do ensino no Brasil, sintetiza suas impressões:

Por décadas, na ausência de um autêntico sentido público, a escola brasileira tinha uma clara finalidade socioeconômica: operar como um mecanismo de seletividade precoce capaz de dar legitimidade social para a ideologia da meritocracia individual. Assim a experiência escolar conferia aos poucos que a ela tinham acesso uma distinção social que frequentemente se revertia em privilégio econômico. Com a expansão de seu atendimento à quase totalidade da população esvaise seu poder de operar distinções e com ele o “sentido” (na verdade, a “finalidade”, já que era concebida mais como “meio” para um fim que lhe era extrínseco) que historicamente lhe foi associado. ... A democratização de seu acesso, que poderia ter significado a ampliação de uma experiência simbólica potencialmente rica, resultou na manutenção de um “meio” para o qual já não mais se vislumbra claramente um “fim”.

O próprio governo brasileiro, ao aprovar a Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação, reconhece que pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Na disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos, a tensão expressa nos privilégios e nas exclusões decorre da origem social. (Congresso Nacional, 2001)

Se considerarmos que o ensino médio tem como um de seus objetivos permitir aos alunos que tenham acesso à racionalidade subjacente à produção tecnológica, em outras palavras, que se tornem capazes de decodificar e produzir símbolos em conformidade com as regras existentes na esfera científica, os problemas enfrentados por esta etapa escolar podem significar a impossibilidade para os alunos de acesso à forma hegemônica de produção de conhecimento nas sociedades ocidentais.

### 3. Temática

#### 3.1. O projeto “Experiências de turismo de base comunitária no Vale do Ribeira/SP”<sup>1</sup>

O projeto de Pré-IC-USP “Experiências de turismo de base comunitária no Vale do Ribeira/SP: Um estudo psicossocial”, sob coordenação dos professores Alessandro de Oliveira dos Santos, Bernardo Parodi Svartman, Luis Guilherme Galeão da Silva, Alessandra Blengini Mastrocinque Martins e Daniela Galvão Vidoto, proposto em parceria com a Escola Técnica (ETEC) Engenheiro Agrônomo Narciso de Medeiros (Iguape-SP), é conduzido por 6 professores do Instituto de Psicologia da USP, além de um bolsista de pósdoc e um bolsista prodoc ligados ao mesmo instituto. Visa descrever experiências de turismo de base comunitária de três comunidades do Vale do Ribeira/SP (uma vila caiçara, uma aldeia guarani e um quilombo) identificando estratégias, resultados alcançados e relação com o mercado turístico. Cada professor propôs um subprojeto e o desenvolveu com auxílio de 8 bolsistas Pré-IC-USP (total: 64) e 1 professor supervisor da ETEC (total: 8).



De modo geral, o projeto parte da constatação de que o potencial para o ecoturismo e o turismo de aventura, o imenso patrimônio histórico e cultural e a escolha como sede da Copa do Mundo de 2014 e da Olimpíada de 2016, colocam o Brasil na dianteira de outros países como destino turístico nos próximos anos. Segundo o Ministério do Turismo estão previstos investimentos públicos e privados em infraestrutura e qualificação profissional, além de financiamentos para consolidação e ampliação de segmentos que compõem a cadeia produtiva do turismo (como agências, restaurantes, hotéis, pousadas, entre outros). Acredita-se que com esses investimentos o país possa triplicar o número de turistas estrangeiros que visitam anualmente o Brasil que nos últimos anos tem sido de, aproximadamente, seis milhões (Ministério do Turismo, 2010).

Destarte, como outros setores da economia capitalista, o “negócio-turismo” se baseia na apropriação e exploração da sociedade e do ambiente visando a geração do lucro. Os empreendimentos relacionados ao setor, com poucas exceções, possuem um ciclo composto de três etapas: (1) busca de destinos, (2) incentivo ao “desenvolvimento” e (3) seguir em frente, buscando outro destino, quando o ponto de saturação/novidade foi atingido. Esse fenômeno é conhecido como “ciclo de vida” de uma comunidade anfitriã de turismo-termo que designa às localidades (distritos, bairros de municípios) do interior ou litoral de um país, cuja organização econômica voltase para o turismo (Joseph & Kavoori, 2001).

Em muitas comunidades o turismo tem produzido desigualdades sociais e impactos ambientais, alijando a maioria da população local dos recursos e benefícios gerados pela exploração dessa atividade, bem como dos processos de tomada de decisão e planejamento que envolvem o ambiente no qual vivem (Ribeiro, 2008). Diversos estudos têm mostrado que o desenvolvimento do turismo de forma não sustentável –ou seja, ecologicamente (in)correto, economicamente (in)viável, socialmente (in)justo e sem participação comunitária e enraizamento social–, apenas contribui para o desequilíbrio ecológico e para a desagregação social das comunidades anfitriãs (Bauer, 2008; Coriolano, 2001; Mbaiwa, 2004; A. O. Santos & Figueiredo, 2009).

Frente a este contexto surgem experiências, em diversas partes do mundo, de desenvolvimento de um modelo de turismo protagonizado pelos próprios moradores das comunidades. O conjunto dessas experiências tem sido denominado de Turismo de Base Comunitária ou Turismo de Base Local. Neste modelo, os empreendedores, os gestores e os maiores beneficiários do turismo são os moradores, que organizados de forma coletiva ou em núcleos familiares prestam na localidade onde vivem diferentes serviços aos turistas. Segundo Coriolano (2006) o modelo de desenvolvimento do turismo adotado pelos grandes empreendedores e governos neoliberais objetiva acumular lucros e divisas, por conseguinte nunca cumprirá o ideal de gerar emprego e distribuir renda para todos. Contudo, o “negócio-turismo” deixa lacunas não ocupadas pelo grande capital, que se tornam oportunidades para aqueles excluídos desta concentração, criando assim um modelo não hegemônico, alternativo e comunitário de turismo e cujas principais características são: a cooperação, a autogestão, a valorização da cultura e do modo de vida local, a conservação da natureza e a distribuição dos recursos gerados com o turismo.

No Turismo de Base Comunitária os moradores são ao mesmo tempo os articuladores e construtores da cadeia produtiva do turismo. Isso contribui para que a renda e o lucro permaneçam na comunidade e para que os atores sociais locais se envolvam de forma mais direta com as atividades. Tal modelo abre espaço para que a comunidade possa se apropriar de ferramentas para o desenvolvimento local ao mesmo tempo em que se beneficia da comercialização de produtos e serviços (V. F. Carvalho, 2007). Todavia, esse modelo de turismo não deve ser tomado como meio de expressão setorial, visto que é impossível praticá-lo de forma isolada. Existe a necessidade de entrelaçamento entre setor público, iniciativa privada e população local, para que os moradores tenham acesso aos meios e recursos adequados para oferecer seus produtos e serviços. Trata-se, portanto, de uma oportunidade de desenvolvimento sustentável para uma comunidade organizada ou em vias de autoorganização.

A região do Vale do Ribeira paulista, localizada no sudoeste do Estado e formada por 23 municípios, tem a maior área contínua remanescente de Mata Atlântica, apresentando diversos atrativos turísticos como praias, cachoeiras, cavernas, patrimônio histórico e arqueológico e grande diversidade cultural.

A área integra a Reserva da Biosfera da Mata Atlântica criada pela UNESCO em 1991 sendo protegida por diferentes categorias de Unidades de Conservação (Parques Estaduais, Estações Ecológicas, Reservas de Desenvolvimento Sustentável, Reservas Extrativistas e Áreas de Proteção Ambiental). A cultura também é destaque na região, com a presença de remanescentes de quilombos, aldeias indígenas e vilas caiçaras que ainda conservam seus modos de vida tradicional.

Em contraposição ao seu rico patrimônio ambiental e cultural, a região apresenta os mais baixos indicadores sociais do Estado, incluindo altos índices de mortalidade infantil e analfabetismo (Sistema Único de Saúde, 2010). Além disso, a legislação ambiental rigorosa das Unidades de Conservação impõe à população local restrições em relação ao manejo da terra, o que acaba por desenhar um quadro de exclusão social no qual, especialmente para os jovens, são reservadas poucas perspectivas de trabalho ou renda.

Desde a década de 1980, o Vale do Ribeira tem atraído turistas, vindos na maioria de São Paulo (capital, região do ABC paulista e interior do estado), Curitiba e de outros países. O turismo está concentrado em alguns municípios da serra (Eldorado, Iporanga, Apiaí) e do litoral (Cananéia, Ilha Comprida, Iguape). Atualmente, são comuns na região excursões de escolas para estudo do meio e da diversidade sociocultural, grupos de terceira idade, de pesca e de Espeleologia (estudo de cavernas). A região também atrai romeiros, sobretudo do Sul do Brasil, que vêm participar da tradicional festa do Bom Jesus de Iguape. A festa acontece todo mês de agosto no município de Iguape e reúne religiosos, ambulantes, pessoas dos municípios vizinhos e turistas. Na região, a maioria das festas tem caráter religioso. Além da festa do Bom Jesus, destacam-se a festa de Nossa Senhora dos Navegantes, em Cananéia e a festa de Nossa Senhora do Livramento, em Iporanga (A. O. Santos, 2004; Vitae Civilis & WWF-Brasil, 2003).

A partir da década de 1990 algumas ações de incentivo ao turismo foram iniciadas na região, como a Agenda de Ecoturismo do Vale do Ribeira (Governo do Estado), o Pólo Ecoturístico do Lagamar (Fundação SOS Mata Atlântica) e o Programa Mata Atlântica (Secretaria do Meio Ambiente do Estado). Também é importante citar iniciativas de organizações da sociedade civil voltadas para capacitação de monitores ambientais com vistas à ordenação da visitação dos turistas nas Unidades de Conservação. Tais iniciativas aliadas à capacidade de auto-organização e empreendedorismo local contribuíram para o surgimento de experiências de turismo de base comunitária protagonizadas por ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e índios guaranis. É fundamental conhecer essas experiências, seus acertos e desafios, sua viabilidade do ponto de vista da realidade da comunidade local e do mercado turístico, sua contribuição para o fortalecimento dos processos sociais de enraizamento nas comunidades.

Entre os objetivos do projeto, temos os seguintes:

- Descrever as experiências de turismo de base comunitária de três comunidades do Vale do Ribeira/SP (vila caiçara, aldeia guarani e quilombo), identificando as estratégias, os resultados alcançados e a relação com o mercado turístico;
- Investigar se as experiências têm como efeito o desenvolvimento de processos sociais de enraizamento nas comunidades. Esses processos podem ser observados nas relações dos grupos de trabalho e dos trabalhadores (artistas, artesãos, guias de turismo, monitores ambientais, barqueiros, empreendedores locais do turismo) com a preservação e transmissão da história local, e pela sua consciência da importância de preservação do patrimônio cultural e da participação política na construção de um modelo sustentável de turismo.
- Sistematizar as recomendações e lições aprendidas com essas experiências para que possam servir de modelos e/ou ser aplicadas em outras localidades da região e do país.

Este projeto constituiu, assim, um estudo descritivo do tipo qualitativo planejado em três etapas:

Na primeira, foi feito um levantamento documental e bibliográfico sobre as três comunidades e os temas de interesse do estudo: comunidades tradicionais, práticas culturais, participação comunitária, organizações comunitárias, enraizamento social, Vale do Ribeira, turismo de base comunitária. Neste estudo documentos são todos os materiais que possam ser usados como fonte de informação sobre as comunidades como, por exemplo, cartas, memorandos, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, catálogos, estatísticas e arquivos. O levantamento bibliográfico sobre os temas de interesse do estudo, por sua vez, priorizará a consulta ao acervo das bibliotecas dos municípios onde estão localizadas as comunidades e consulta as bases de dados: de bibliotecas da USP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e as bases de dados que reúnem periódicos científicos como Scielo e Lilacs. A análise dos documentos e da bibliografia selecionada incluirá a realização de catalogação e elaboração de resumos e resenhas.

Na segunda etapa do estudo foi realizada observação de campo nas três comunidades e entrevistas. Por meio da observação de campo, objetivouse levantar informações in loco sobre: as condições de vida nas comunidades (saneamento, moradia, alimentação, transporte); as condições dos empreendimentos de turismo (higiene, organização, manutenção, atendimento); as formas de participação, organização e relacionamento dos grupos de trabalho (artesãos, barqueiros, guias e monitores ambientais, donos de pousadas e restaurantes) no desenvolvimento do turismo; a presença e atuação dos equipamentos públicos (postos de saúde, escolas); as manifestações culturais (artísticas e religiosas); as formas de lazer e sociabilidade e de interação entre morador local e turista. As entrevistas, por sua vez, foram feitas com lideranças, moradores (idosos, adultos e jovens), artistas, professores, empreendedores locais do turismo, guias e monitores ambientais e com profissionais de agências de turismo e de escolas que enviam visitantes para as comunidades. Com as lideranças e moradores foram levantadas informações sobre: o perfil dos moradores (faixa etária, sexo, cor/raça, escolaridade, situação familiar, profissão), seus costumes e valores, as expectativas em relação ao turismo e os fatores que influenciam na ocorrência da atividade turística de forma satisfatória ou não na comunidade. Com os artistas e professores, foram obtidas informações sobre: as manifestações culturais, artísticas e religiosas das comunidades, sua relação com os conteúdos ensinados na escola e com o turismo desenvolvido nas comunidades. Com os guias, monitores ambientais, empreendedores locais do turismo e profissionais de agências e escolas, por sua vez, além de informações sobre os fatores que influenciam na ocorrência da atividade turística de forma satisfatória ou não nas comunidades, buscaram-se dados que permitissem identificar a visão do mercado turístico sobre as comunidades, ou seja, a perspectiva de quem presta ou contrata os serviços e de quem vende ou adquire os produtos das comunidades.

A terceira etapa da pesquisa corresponde à transcrição, à análise e à sistematização dos dados coletados, bem como à redação dos relatórios e eventuais documentos de comunicação científica, como artigos e capítulos de livros.

### 3.2. O subprojeto “Identidade, território e participação”

Um dentre os oito subprojetos apresentados e contidos no projeto principal acima descrito, intitulado “Identidade, Território e Participação: um estudo psicossocial sobre a experiência de turismo de base comunitária no quilombo Ivaporunduva, Vale do Ribeira/SP”, visa investigar a relação entre enraizamento territorial e participação nas experiências de turismo entre os moradores do quilombo mencionado. Os alunos realizaram estudos sobre a temática quilombola, elegeram os problemas de pesquisa e criaram os instrumentos utilizados durante a investigação, com auxílio dos professores. Grande parte das atividades envolvia as equipes de todos os subprojetos concomitantemente.

O quilombo em referência é uma comunidade com aproximadamente 320 moradores localizada no município de Eldorado e organizada em torno do ecoetnoturismo, ou seja, do turismo voltado para o conhecimento do

modo de vida das comunidades tradicionais, aliado a conservação da natureza. Destaca-se o atendimento de grupos de visitantes, principalmente escolas, para os quais são apresentadas palestras sobre temas específicos como a história e modo de vida dos quilombos e os conflitos socioambientais na região. Também são oferecidos serviços de alimentação, hospedagem, comercialização de artesanatos, passeios e jogos. O turismo é tratado como atividade de renda complementar da comunidade e a gestão da atividade realizada de forma coletiva através da associação de moradores do quilombo. Esta experiência dura há aproximadamente 06 anos.

O presente projeto ocupa-se da participação popular nas experiências de turismo de base comunitária na região do Vale do Ribeira e busca situar as causas e consequências psicossociais do associativismo civil, à luz do conceito teórico de enraizamento, buscando apreender, ademais, aspectos referentes à formação de uma identidade, quer individual, quer coletiva, como fator de emergência e manutenção de uma força de coesão entre indivíduos e grupos, constituindo formas organizativas permanentes ou efêmeras de coletivos sociais e políticos.

Segundo Scherer-Warren (2002), associações civis são “formas organizadas de ações coletivas, empiricamente localizáveis e delimitadas, criadas pelos sujeitos sociais em torno de identificações e propostas comuns” (Scherer-Warren, 2002, p. 42). Tratase, na forma como estão aqui definidas, de organizações formais, originadas, muitas vezes, de interesses específicos de seus integrantes. Entre os tipos de associações civis existentes no Brasil, Scherer-Warren (2002, pp. 42-45) destaca os seguintes: 1) Associações comunitárias; 2) Mútua- ajuda; 3) Associações de classe; 4) Organizações não-governamentais; 5) Organizações de defesa da cidadania; 6) Associativismo de base religiosa. Interessanos, neste sentido, destacar que uma das dimensões fundamentais do associativismo é a da espacialidade. Com isso, a autora entende a relação específica entre as tecnologias da informação e as demandas territoriais, que faz com que tais demandas sejam continuamente redimensionadas, pois o âmbito da localidade passa a ser invadido por problemas globais e, inversamente, problemas locais podem projetarse, a partir das novas tecnologias, em escala global (Scherer-Warren, 2002, p. 53). O problema da espacialização desses fenômenos grupais pode nos sugerir um recorte para seu estudo. Denominaremos associações comunitárias às organizações formais cuja origem grupal e cujo princípio de dinamismo psicossocial estão ligados a demandas fortemente vinculadas ao território ocupado pelos seus participantes. Dessas questões, surge a necessidade de discutirmos o problema do território ou do “lugar”.

O problema do território ocupa boa parte da discussão sobre o fenômeno da globalização, sendo essencial, por exemplo, para a compreensão do movimento ambientalista (Gohn, 2007, p. 257). Pode-se afirmar com Giddens (1991, p. 27) que o território (ou o “lugar”) apresenta, sob a globalização, um caráter fantasmagórico advindo de sua penetração por influências sociais distantes. Também se pode questionar a possibilidade de definir uma dimensão territorial para uma associação civil se considerarmos que as ações coletivas parecem organizar-se crescentemente em termos de redes, e não em termos territoriais (Castells, 2007, pp. 467-521). Ianni (1997), por exemplo, entende como sendo de fundamental importância para a compreensão da dinâmica da globalização o processo de desterritorialização, expressão de “estruturas de poder econômico, político, social e cultural internacionais, mundiais ou globais descentradas, sem qualquer localização nítida neste ou naquele lugar, região ou nação” (Ianni, 1997, p. 93). Este processo potencializa as condições de alienação, em decorrência da “revolução das noções de espaço e tempo em que o indivíduo se formou” (Ianni, 1997, p.100). Milton Santos (1997) expande esta crítica, mostrando que a autonomia da região foi falseada radicalmente com a internacionalização do capital, tornando claro que “uma região é, na verdade, o lócus de determinadas funções da sociedade total em um momento dado” (M. Santos, 1997, p. 66).

Dialeticamente, surgem fenômenos psicossociais relacionados a esta globalização hegemônica como sua causa e sua consequência, entre os quais podemos citar a ausência de reflexividade nos indivíduos (Habermas, 2003), ou seja, da capacidade para a ininterrupta crítica racional aos pressupostos racionais do conhecimento (Giddens, 1991), que está ligada tanto ao fenômeno do preconceito (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, &

Sanford, 1950), quanto ao fenômeno do núcleo dogmático-intuitivo (Habermas, 2003). Vinculada a estes fenômenos está uma relação perversa com a ciência por meio da qual outras formas de conhecimento são negadas e destruídas, mas pela qual também não se promove nos indivíduos a capacidade de compreender a produção dos símbolos pela ciência como produção social de cultura, ou seja, como fenômeno histórico.

Simone Weil (1996) considera essa dupla usurpação o principal fenômeno na base daquele tipo especial e grave de doença por ela chamado de desenraizamento. O enraizamento é qualificado por Weil (1996) como “a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana” (Weil, 1996, p. 411), e ela assim o define: “O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro” (Weil, 1996, p. 411). Além de uma dimensão temporal no conceito de enraizamento, expressa por determinada relação com o passado e o futuro, há outra dimensão no enraizamento, que poderíamos por aproximação denominar de “espacial”. É assim que Weil explica o que significa “participação natural”, aquela que “vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente” (Weil, 1996, p. 411, grifo nosso). A inserção na cidade, a recorrência dos ambientes vividos e experimentados, cria um vínculo entre o indivíduo e o lugar que produz enraizamento, mas que pode ser facilmente rompido nas condições sociais contemporâneas: “A vida de um grupo se liga estreitamente à morfologia da cidade: esta ligação se desarticula quando a expansão industrial causa um grau intolerável de desenraizamento” (Bosi, 1994, p. 447).

O presente trabalho deve enfrentar também o problema da relação entre a formação de grupos ou agrupamentos informais e sua constituição como associações civis formalizadas, bem como de sua relação com os fenômenos relacionados à globalização hegemônica. O problema colócase, neste nível, sob o signo da sociabilidade. Scherer-Warren (Scherer-Warren, 2002, pp. 52-54) sugere que a noção de “rede” pode ser proveitosa para compreender os processos de sociabilidade dos movimentos sociais. Para a autora, formam-se redes sociais do cotidiano, que se originam das redes sociais primárias tradicionais, atravessadas por redes virtuais (ligadas às tecnologias da informação), processo este que é responsável pela formação de novas identidades na era da informação. Tais redes são expressão das tradições e das raízes históricas locais da comunidade, e podem cruzar-se com redes sociais construídas no tecido social associativista. Estas últimas são portadoras de utopias de transformação e apresentam caráter propositivo. O movimento social, sob este ponto de vista, estruturase a partir do encontro das redes sociais do cotidiano, que apresentam intensas relações de solidariedade, com as redes sociais associativistas, que apresentam caráter estratégico. Uma associação de bairro ou uma ONG tendem a aparecer no entrecruzamento destas duas formas de redes sociais.

Tal afirmação nos remete ao problema da desmobilização dos movimentos sociais vivido a partir dos anos 1990 no Brasil (Gohn, 2007, pp. 318-319). Com a aproximação entre as lideranças dos movimentos populares e o aparelho de Estado, ocorrida ao longo da redemocratização formal da sociedade brasileira; com a formação de uma rede de ONGs formadas por tais lideranças; e com a criação de programas sociais de parcerias existentes sob a forma de serviços sociais, a abertura de um espaço democrático a ser ocupado por movimentos politizados cedeu lugar a projetos governamentais pensados sob forma despolitizada, como prestação de serviços e não como direitos.

Ao psicólogo social, porém, a questão aqui colocada é a de compreender se as demandas originárias dos grupos primários apresentam marcas significativas de sua territorialidade; se essas marcas indicam a possibilidade de sobrevivência de identidades individuais e coletivas enraizadas numa sociedade crescentemente marcada pelo espaço de fluxos; se tais marcas permanecem durante a aproximação frente às redes associativistas; e se há a possibilidade de permanência quando da aproximação entre esses grupos e os aparelhos de Estado. Em suma, este projeto busca investigar se a motivação para a constituição de grupos populares que surge de demandas locais permite a esses grupos que se articulem de uma maneira mais permanente e autônoma, e até mesmo resistente ao processo de globalização, podendo conduzir à proposição

de alternativas à globalização hegemônica, que, neste específico sentido mencionado, poderiam ser consideradas altermundialistas (Agrikoliansky, Sommier, Cardon, & Lévêque, 2005; Tassara, 2005). Este objetivo, de relevância teórica para uma psicologia social dos fenômenos da globalização, geraria um conhecimento sobre relações entre grupos geneticamente vinculados a fortes demandas territoriais e o crescimento de uma originalidade nas manifestações de sua potência de ação (Sawaia, 2002) frente à globalização hegemônica, indicando a existência de formas de enraizamento, ou territorialização da identidade, que indicariam, por sua vez, a permanência da importância dos espaços locais, e que seria reconhecível na constituição identitária enraizada dos participantes de grupos locais, a qual poderia ser investigada através da realização de entrevistas semidirigidas com moradores do quilombo.

O estudo da problemática em pauta será desenvolvido através da realização de um estudo de caso (Yin, 2005) em profundidade, de um quilombo localizado na região do Vale do Ribeira.

O conteúdo das transcrições do desenrolar das entrevistas será objeto de análise tendo em vista chegar-se ao estabelecimento de classes semânticas organizadoras das informações nele contidas, representadas por palavras ou expressões que sintetizem, para os analistas, categorias semânticas relevantes para a caracterização das histórias de vida em função de referências teóricas e conceituais pré-estabelecidas e derivadas dos próprios testemunhos. Serão orientadores desta busca as temáticas elencadas precedentemente, entre elas: memória, enraizamento, participação, mobilização popular, potência de ação, identidade, espacialização da identidade, território, marginalidade, liminaridade, narrativas identitárias e outras que se fizerem pertinentes ao longo das diferentes fases do estudo. Desta forma, estas dimensões serão construídas ou por meio de ilações teórico-conceituais anteriores (categorias pré-estabelecidas), ou por meio do método de derivação empírica de categorias de análise (Hutt & Hutt, 1974). Este último método será utilizado, conforme referido, abstraindo-se das narrativas oferecidas pelos sujeitos pesquisados, informações consideradas significativas para permitir a discriminação qualificada dos testemunhos.

Em suma, o objetivo deste subprojeto era o de investigar a relação entre enraizamento, espacialização identitária (ou seja, a existência de marcas identitárias significativas vinculadas à interação com o ambiente físico) e participação nas experiências de turismo de base comunitária entre os moradores da comunidade quilombola. Para isso, foram realizadas investigações documentais e observações in loco com a finalidade de 1) identificar as características dos projetos de turismo de base comunitária desenvolvidos na comunidade e 2) identificar padrões de participação dos moradores do quilombo nesses projetos. Em seguida, foram selecionados 18 moradores com alto e com baixo grau de participação nesses projetos e foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Os depoimentos estão sendo transcritos e serão analisados por meio de derivação empírica de categorias de análise. Essas categorias procurarão abarcar os seguintes aspectos das histórias de vida: 1) a história de participação do entrevistado nos projetos de turismo de base comunitária; 2) a expressão de marcas identitárias vinculadas ao ambiente físico da região do quilombo; 3) a expressão de marcas identitárias que indiquem o enraizamento do depoente na sua comunidade. Tem-se por hipótese que a participação nos projetos de turismo de base comunitária é indicativa da existência de marcas identitárias sinalizadoras de enraizamento na comunidade e de forte espacialização identitária, ou enraizamento territorial. Esta investigação visa contribuir, assim, com os estudos que procuram relacionar a preocupação com a temática ambiental ao enraizamento, entendido tanto na dimensão mais ampla do reconhecimento da participação em uma comunidade de destino, quanto na dimensão mais específica do reconhecimento por parte do indivíduo de uma forte vinculação com o território por ele habitado.

Por hipótese, a investigação científica deste assunto por parte de alunos do ensino médio permitiria ao mesmo tempo que eles desenvolvessem conhecimento socialmente relevante sobre sua região e compreendessem o processo estruturado de criação de conhecimento científico em geral.

#### 4. Instrumentos e procedimentos de análise

Podem ser considerados instrumentos deste trabalho as atividades e os recursos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, dos quais participaram diretamente os alunos bolsistas. Entre as atividades realizadas pelos bolsistas, destacam-se as seguintes:

- Encontros mensais de orientação, supervisão e treinamento entre docentes USP e membros da equipe do projeto e alunos e docentes Etec/Iguape.
- Visitas monitoradas trimestrais ao Instituto de Psicologia e ao Campus da Cidade Universitária com a realização de seminários e conferências sobre turismo de base comunitária e outros temas do estudo;
- Visitas monitoradas trimestrais às três comunidades anfitriãs de turismo investigadas com realização de observação de campo, entrevistas e apresentação dos resultados obtidos.
- Redação de relatórios contendo as atividades e resultados do projeto e subprojetos e das pesquisas individuais de Pré-IC-USP realizadas.
- Participação nos encontros de orientação, supervisão e treinamento com docentes USP, docentes Etec/Iguape e membros da equipe do projeto;
- Realização de pesquisa bibliográfica e produção de resumos e resenhas de livros, capítulos de livros e artigos sobre os temas de interesse de cada subprojeto;
- Análise dos dados coletados no âmbito de sua pesquisa individual de Pré-IC-USP.
- Redação de relatório sobre as atividades e resultados de sua pesquisa de Pré-IC-USP.
- Apresentação dos resultados de sua pesquisa de Pré-IC-USP na Etec/Iguape, comunidades anfitriãs de turismo e Instituto de Psicologia.

Considerando que o objetivo fundamental deste trabalho, além da produção de conhecimento sobre as comunidades estudadas, é incentivar e promover o ensino de ciências entre jovens do ensino médio, por meio de sua participação como pesquisadores em um projeto na área de Psicologia e considerando que todas as etapas científicas da pesquisa foram desenvolvidas diretamente pelos bolsistas, que discutiram e decidiram sobre todos os procedimentos investigativos, incluindo as estratégias de coleta, sistematização e análise dos dados; conclui-se que os resultados desta experiência serão satisfatórios se os jovens participantes tiverem sido capazes de levar a cabo uma investigação que corresponda às exigências do método científico e se os dados e as análises produzidas por esta investigação efetivamente contribuirão para a compreensão de seu objeto de estudo, qual seja, das experiências de turismo de base comunitária no Vale do Ribeira e, especificamente no caso deste subprojeto, no quilombo em referência. Posteriores estudos sobre os impactos da participação dos bolsistas nesta experiência serão realizados, após o término do projeto, por pesquisadores a ele ligados.

#### 5. Resultados parciais

Até o momento, foram cumpridas a primeira e a segunda etapas da pesquisa, correspondentes: à pesquisa bibliográfica e documental sobre os temas em estudo e as comunidades pesquisadas (meses de setembro de 2011 a abril de 2012); à observação preliminar das comunidades, com vistas à seleção de potenciais entrevistados e à descrição inicial do contexto da pesquisa (abril de 2012); à coleta das entrevistas e demais dados de pesquisa (junho de 2012). A terceira etapa da pesquisa, correspondente à transcrição e análise das entrevistas, já foi iniciada, mas não apresenta ainda resultados suficientes para a análise.

##### 5.1. Pesquisa bibliográfica e documental

O grupo ligado ao subprojeto em referência era composto por 8 alunos dos cursos de Meio Ambiente, Agropecuária, Informática, Turismo Receptivo, sendo 3 homens e 5 mulheres, com idade média de 17 anos, além de um colaborador bacharel em Direito. Este grupo realizou reuniões semanais com a supervisora, Alessandra Blengini Mastrocinque Martins, com duração de 1 hora e 30 minutos. Foi necessário para a supervisora dividir os alunos em dois grupos, em virtude de haver alguns alunos estudando à noite e alguns alunos estudando durante o dia.

Os procedimentos adotados para a primeira parte da pesquisa foram decididos em conjunto por orientadores e supervisores. Optou-se desde o início por privilegiar a participação dos alunos em todas as etapas do processo de pesquisa, permitindo, sempre que possível, que as questões a serem investigadas, os temas estudados e as tarefas definidas surgissem como decorrência do contato entre alunos e professores, privilegiando os temas em relação aos quais os próprios alunos demonstrassem interesse. As reuniões semanais com os alunos neste subprojeto sempre iniciavam-se pelo relato, por parte dos alunos, das informações por eles obtidas durante a semana a respeito de um tema previamente elencado. A partir desses relatos, levantavam-se questões sobre o tema, que eram debatidas e geravam novas perguntas, de onde surgiam tarefas a serem completadas durante a semana. Todas as reuniões eram registradas por meio de ata, enviada semanalmente à supervisora.

Esta forma de trabalho derivava de procedimento acordado em reunião coletiva entre todos os professores (orientadores e supervisores) e que se estruturou a partir de dois tipos fundamentais de atividades:

Atividade 1- Índice Inicial - Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a região (território e história), a ou as comunidades pesquisadas, turismo na região, turismo de base comunitária e turismo na comunidade alvo da pesquisa. As informações deveriam ser agrupadas por aluno (individualmente) e depois por subprojeto de acordo com os temas levantados (economia, história, geografia, cultura e etc.)

Atividade 2- Índice Formativo - O aluno deveria formular questões exploratórias, como por exemplo: “O que eu gostaria de conhecer sobre a comunidade e sobre o tema do subprojeto”? O supervisor deveria então auxiliar os alunos no refinamento das perguntas, com sugestões que permitissem avançar na aquisição de informações e conhecimento sobre as comunidades (“Quais fontes e quais métodos de pesquisa para responder essas perguntas?”, por exemplo).

Nas reuniões foi feito o levantamento dos interesses dos alunos em relação ao projeto e à área profissional, baseado nas seguintes questões;

1. O que eu sei sobre o Vale do Ribeira? O que nós sabemos sobre o Vale do Ribeira?
2. O que eu sei sobre o Quilombo?
3. O que é Turismo de Base Comunitária?
4. O que vocês gostariam de saber sobre o Quilombo?

Muitos alunos, por serem moradores da região, traziam conhecimento escolar ou empírico, sistemático ou assistemático sobre a região e compartilharam suas impressões, informações e julgamentos com seus colegas. As falas dos alunos foram registradas por escrito e posteriormente organizadas para permitir sua análise e subsidiar os passos seguintes da pesquisa. As respostas dadas pelos alunos à primeira pergunta, por exemplo, foram classificadas com base na temática à qual se referiam, gerando o seguinte conjunto de temas: meio ambiente (“há uma grande biodiversidade/ região de grande importância ecológica”, “a região é considerada o ‘pulmão’ do Estado de São Paulo”, por exemplo); atividades econômicas (cultura de banana e de palmito pupunha; artesanato; turismo); cultura (tradições da comunidade quilombola, como música e dança); sociedade (região mais pobre do estado de São Paulo); e História (região mais antiga do Brasil). O mesmo se deu com as respostas às demais perguntas.



Considerando que estreitar seus vínculos com o ambiente acadêmico era parte dos objetivos fundamentais do programa de Pré-IC-USP, os aluobtidos e para sistematizar as dúvidas do grupo em relação ao quilombo. Houve também reuniões com os coordenadores e professores da USP, em que os alunos puderam discutir e apresentar as atividades já executadas.

O projeto passou a contar, ainda no ano de 2011, com um site próprio, usado tanto como ferramenta de divulgação, quanto de integração dos participantes e troca de informações sobre o andamento do trabalho.

Os bolsistas também discutiram em conjunto com a professora supervisora a relação entre as categorias fundamentais da pesquisa (território, identidade e participação) e temas levantados durante as discussões preliminares e as leituras realizadas. Cada uma das questões propostas pelos alunos foi associada a uma das categorias ou a um conjunto de categorias e foram discutidas as formas mais adequadas para a realização das coletas de dados que permitiram respondelas. Assim, temos como exemplo o seguinte conjunto de categorias, questões e procedimentos conectados (Tabela 1): nos foram incentivados a pesquisar informações sobre a USP através do sítio eletrônico da universidade e ajudar assim no planejamento da visita à universidade, ocorrida posteriormente.

Após extensiva pesquisa documental, foram realizadas reuniões técnicas para discutir as informações

Tabela 1

Categoria	Questões	Procedimentos de coleta
Identidade	Quais as atividades que permanecem ao longo do tempo na comunidade (apresentam caráter tradicional)?	Entrevista
	Os jovens mantêm o interesse pela herança histórico-cultural da comunidade?	Dinâmica de grupo e entrevista
Identidade e Território	Qual o papel da cultura de banana para a economia?	Entrevista
Território	Quais são as leis ambientais que se aplicam ao território do quilombo?	Análise documental
Território e Participação	Como se dá a divisão de tarefas entre os moradores?	Observação direta

Categorias, questões e procedimentos de coleta propostos pelos alunos

Estas questões orientaram, posteriormente, a elaboração dos instrumentos utilizados para a coleta de dados na comunidade.

Por fim, os alunos, buscaram conceituar as categorias fundamentais da pesquisa utilizando os textos selecionados para leitura e as discussões realizadas em grupo. É interessante notar que, como se pode ver abaixo, os alunos esforçaram-se por adaptar os conceitos elaborados ao contexto específico da pesquisa. Se tomarmos o conceito de território, por exemplo, notamos que, após uma definição que recorre a um elevado grau de abstração (“É um espaço de ocupação destinado à convivência que engloba localização, participação e história de uma comunidade”), os alunos procuraram operacionalizar o conceito, vinculando aos elementos empíricos relevantes para a pesquisa (“é o local onde os quilombolas moram, vivem e tiram seu sustento”):

- **Território:** é o meio ambiente em que uma determinada comunidade pratica suas atividades econômicas e culturais, constrói seu meio de vida/renda e habita. É uma área delimitada onde se ergue algo físico em que se pode viver ou fazer qualquer outra atividade, sozinho ou em conjunto. É um espaço de ocupação destinado a convivência que engloba localização, participação e história de uma comunidade e também onde encontram-se pontos turísticos. Esse é o local onde os quilombolas moram, vivem e tiram seu sustento.
- **Identidade:** É um conjunto de valores, crenças e pensamentos que determinada pessoa considera certo e segue. A cultura que cada um possui, como age, como se comporta e o modo de vida do povo quilombola. A história da comunidade e a identificação desta diante de outros grupos. A opinião dos jovens e adultos quilombolas perante a sua cultura e a sociedade globalizada.
- **Participação:** É o ato de fazer algo em conjunto, colaborar em alguma atividade, fazer parte do dia-a-dia da comunidade. É a organização do grupo, a distribuição das atividades, idéias feitas em conjunto, divisão do dinheiro e o trabalho realizado para ninguém fazer nada sozinho. Todos ajudam a decidir e participam para o bem de toda a comunidade. É a luta do jovem para um bem comum, pois é este que assegurará o futuro do quilombo.

## 5.2. Observação preliminar das comunidades

O projeto previa a realização de uma visita técnica de reconhecimento ao quilombo, em que os alunos poderiam conversar informalmente com os moradores, colher algumas impressões iniciais sobre o contexto socioambiental e realizar, coletivamente, uma entrevista com o líder da associação comunitária local. Apesar de esta atividade já estar prevista desde o início da pesquisa, seu conteúdo foi decidido em conjunto com os bolsistas. A partir das discussões realizadas e do levantamento documental e bibliográfico feito pelos alunos, foram elaboradas algumas diretrizes para esta observação preliminar, indicando os aspectos da vida comunitária que deveriam ser evidenciados pelos alunos. Assim, os alunos deveriam, prioritariamente:

- Identificar as pessoas (listar nomes) que poderiam ser entrevistadas pelos alunos, entre os líderes, jovens, adultos, idosos envolvidos e não envolvidos diretamente com turismo.
- Observar a divisão de tarefas, funções/ocupação dos adultos, idosos, jovens, mulheres, homens e crianças.
- Observar a estrutura do bairro (Sede da associação de bairro, escola, áreas de lazer, saúde, limpeza, entre outros).
- Observar se os moradores parecem satisfeitos/felizes com o modo de vida deles.
- Verificar a estrutura e organização do turismo no bairro (pousada comunitária, loja de artesanato, alimentação, entre outros).
- Verificar o número de pessoas que trabalham com turismo e também nas outras atividades produtivas (como banana, palmito) para comparação.

Os alunos visitaram o quilombo e interagiram com os moradores, registrando suas impressões iniciais a respeito dos aspectos a serem observados e buscando produzir relatórios que vinculassem a descrição das interações realizadas com os sentidos percebidos dessas interações. Um desses relatos, por exemplo, aponta para uma divisão do trabalho entre gêneros na comunidade:

Dentro da estrutura de turismo, observou-se que na cozinha somente mulheres trabalham, nas demais funções a participação é mista, homens e mulheres. As crianças não trabalham no quilombo, pois, segundo T., eles respeitam a lei que orienta que crianças não devem trabalhar. Nos pareceu que os idosos trabalham, inclusive com turismo, pois um dos monitores é um senhor de 54 anos e algumas cozinheiras são senhoras, mas verificaremos isso na próxima visita. Em um dado momento da explicação sobre o bananal, T. falou que cada família tem o seu bananal, nos levando a crer que homens, mulheres, jovens e idosos dessa família trabalham

nesta atividade. Não foi visto nenhum jovem trabalhando com as atividades turísticas neste dia, inclusive, foram vistos pouquíssimos jovens.

Essas primeiras observações permitiram aos alunos refletir sobre a mais adequada escolha dos entrevistados. Notouse que os idosos poderiam constituir um grupo de interesse para o projeto, da mesma forma que os jovens, pois aventou-se a hipótese de que foram vistos poucos jovens no quilombo pois eles preferiam trabalhar na cidade. Da mesma forma, as primeiras observações permitiram obter um conjunto relevante de dados sobre a comunidade que subsidiaram as discussões do grupo e orientaram a elaboração do instrumento para a realização da entrevista.

### 5.3. Coleta das entrevistas

A coleta das entrevistas realizou-se por meio de instrumento elaborado pelos alunos, em conjunto com a supervisora e com o orientador, cujos itens derivaram das discussões realizadas pelos alunos e professores em grupo, das leituras e pesquisas documentais e da visita técnica ao quilombo. Inicialmente, o grupo havia decidido por uma amostra de moradores que considerasse a idade do morador, o gênero e a participação em atividades de turismo. Assim, a proposta inicial previa uma matriz como a apresentada na Tabela 2, totalizando 16 entrevistados:

Tabela 2

		Participantes em iniciativa de turismo sustentável	
		Participantes	Não-participantes
Jovens	Homens	2	2
	Mulheres	2	2
Adultos	Homens	2	2
	Mulheres	2	2

Escolha amostral inicial para as entrevistas a serem realizadas no quilombo

Após a primeira visita, os pressupostos subjacentes a esta seleção foram questionados pelos alunos, tendo em vista a grande influência dos líderes comunitários na organização do quilombo, o papel pouco claro desempenhado pelos jovens na dinâmica comunitária e a presença dos idosos nas atividades de turismo, o que não havia sido antecipado pelo grupo de pesquisa. A seleção amostral proposta pelos alunos foi a seguinte:

- 3 Lideranças
- 20 Jovens (10% dos jovens)
- Pessoas que atuam diretamente com turismo
- Idosos

Considerando a necessidade de controlar algumas características dos entrevistados, como o gênero, decidiu-se por retomar parcialmente a distribuição amostral anterior e tentar respeitar um número paritário de homens e mulheres, incluir no grupo de adultos um número semelhante de idosos e não-idosos, observar que indivíduos que trabalhavam diretamente com turismo (em contrapartida a agricultores, por exemplo, que apoiavam indiretamente esta atividade) fossem preferidos como “participantes”, além de somar a este grupo de aproximadamente 16 pessoas, 3 lideranças comunitárias. Também foram elaborados 4 instrumentos para subsidiar a realização das entrevistas, voltados para os seguintes grupos: jovens, idosos, participantes de atividades turísticas e lideranças. Entrevistados que combinassem mais de uma dessas características

responderiam a perguntas oriundas de mais de um instrumento. Estes instrumentos foram aplicados a colegas da própria escola pelos alunos, com o objetivo de verificar se as questões eram compreensíveis e produziam o tipo esperado de resposta, e também foram aplicados, com os mesmos objetivos, a moradores do município de Iguape, escolhidos aleatoriamente entre transeuntes da região central da cidade. As respostas indicaram que os entrevistados eram capazes de compreender adequadamente os itens do instrumento e responder coerentemente com os objetivos da pesquisa.

As entrevistas no quilombo foram coletadas durante uma visita ao local, com duração de dois dias, na qual o grupo de pesquisa, incluindo todos os subprojetos envolvidos (totalizando mais de 60 pessoas), hospedou-se na pousada gerida pela associação de moradores e interagiu com os quilombolas em situações, tanto quanto possível, próximas de suas vivências cotidianas.

Muitas entrevistas foram conduzidas por grupos de estudantes, em muitos casos compostos por integrantes de diferentes subprojetos. Muitos entrevistados apresentavam características que os tornavam figuras de interesse para diversos subprojetos, mas a realização de mais de uma entrevista com o mesmo informante não era recomendável por significar um desgaste excessivo para estes moradores, que, em muitos casos, responderiam inúmeras vezes às mesmas perguntas. Assim, optouse por realizar as entrevistas em conjunto, criando-se critérios para a sequência de perguntas e recomendando-se que os alunos se mantivessem atentos às perguntas dos colegas a fim de adaptarem suas próprias perguntas ao contexto da entrevista. Note-se que este mesmo procedimento foi utilizado nas duas outras comunidades investigadas. Foram entrevistadas 18 pessoas, sendo 11 homens, com idades variando de 14 a 71 anos, ocupações variadas e tempo de permanência no quilombo variando de 6 a 78 anos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas ou anotadas e digitadas para permitir a organização de um banco de dados. É importante ressaltar que foram obedecidos todos os procedimentos éticos cabíveis, incluindo a garantia de anonimato e o direito de solicitar alterações nas informações coletadas.

Os resultados dessas entrevistas, como já dito, estão sendo analisados neste momento por meio de derivação teórica e empírica de categorias de análise e subsidiarão a criação de classes semânticas que permitirão organizar as informações nelas contidas.

#### 6. Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo descrever uma experiência de ensino de pesquisa em Psicologia para alunos do ensino médio brasileiro, que objetivou estimular a aprendizagem dos princípios e da metodologia científicos de produção de conhecimento e contribuir para a superação dos problemas identificados nesta fase do ensino brasileiro. Para isso, apresentou as características do programa de Pré-Iniciação Científica da USP e os seus objetivos, bem como apresentou e descreveu o projeto “Experiências de Turismo de Base Comunitária no Vale do Ribeira/ SP” e o subprojeto “Identidade, Território e Participação: um estudo psicossocial sobre a experiência de turismo de base comunitária no quilombo Ivaporunduva, Vale do Ribeira/SP”. Em seguida, descreveu as etapas da pesquisa e mostrou como se deu a participação dos alunos nas decisões relativas às estratégias de pesquisa e na elaboração de conceitos e procedimentos que posteriormente foram realizados no campo, com a colaboração da supervisora da ETEC de Iguape e do orientador do IP-USP.

Considerando que o objetivo fundamental deste projeto, naquilo que se refere a sua intersecção com o projeto de Pré-IC-USP, situavase no ensino de ciências para alunos do ensino médio, a avaliação desta experiência, sob tal perspectiva, deverá incluir critérios para a mensuração do progresso dos alunos na compreensão de como se dá contemporaneamente a produção de conhecimento nas instituições científicas. Conquanto a métrica desta avaliação não seja precisa, e um estudo sobre o ganho acadêmico para os alunos advindo de sua participação neste trabalho esteja sendo iniciado, podemos considerar como um critério preliminar o desempenho dos alunos durante a realização da pesquisa e os resultados obtidos pela própria investigação.

Isto porque os alunos estiveram ativamente envolvidos em todas as etapas do trabalho e definiram, juntamente com a supervisora e o orientador, toda a estratégia metodológica da pesquisa. Procuraram apropriarse de e refinar os conceitos que subjazeram à pesquisa, definiram as questões que depois procuraram responder por meio da investigação empírica, elaboraram os instrumentos aplicados durante as entrevistas, projetaram as estratégias para o estabelecimento de contato com os informantes, enfim, definiram largamente os rumos da pesquisa.

Desta forma, os resultados alcançados por meio desta investigação são resultado direto do esforço consciente destes alunos e não é incorreto afirmar que a qualidade destes resultados deve ser proporcional ao grau de compreensão dos próprios alunos a respeito dos fundamentos da atividade científica. Sob esta perspectiva, uma avaliação prévia do sucesso ou fracasso desta experiência pode ser feita tendo como base os resultados do próprio trabalho realizado.

Até o presente momento, o que se observa é que foram cumpridas as etapas esperadas de uma investigação científica, tanto no que se refere ao rigor no trato com os conceitos, quanto no cuidado ao relacioná-los sem retirá-los de seu contexto argumentativo e na preocupação em articulá-los logicamente com problemas de pesquisa que depois geraram procedimentos rigorosos de coleta de dados empíricos junto ao grupo pesquisado. Não se pode ainda discorrer sobre o conteúdo obtido por meio desta pesquisa, pois este material encontra-se ainda em processo de análise. Mas caberia argumentar que, mesmo que os resultados obtidos não permitam produzir conhecimento cientificamente relevante sobre o quilombo estudado, a descrição aqui apresentada indica que os alunos compreenderam o tipo de busca que orienta o trabalho de pesquisa e se conduziram, de modo geral, como participantes de um grupo de pesquisa científica.

Este achado pode ser interessante, se o considerarmos do ponto de vista pedagógico, pois pode indicar uma reestruturação na relação dos alunos com o conhecimento científico, passando de consumidores dos produtos tecnológicos advindos da aplicação deste conhecimento –o que pode estabelecer uma relação alienada entre o consumidor e o locus social da sua produção– para produtores deste conhecimento, o que os capacitaria, em princípio, para realizar a crítica racional dos fundamentos deste conhecimento, condição essencial para a conquista de autonomia intelectual nas sociedades ocidentais. Além disso, e como complemento a este reflexão, esperamos que este tipo de experiência proposto pelo programa de Pré-IC-USP possa capacitar os alunos para uma compreensão do tipo de compromisso intelectual que se espera no ensino superior, estimulando-os a buscar a continuidade de seus estudos e tornando-os capazes de superar as dificuldades que muitos jovens enfrentam ao adentrarem as universidades.

### Referências

- Adorno, Theodor W. , Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Agrikoliansky, E. , Sommier, I., Cardon, D., & Lévêque, E. (2005). *Radiographie du mouvement altermondialiste: Le second Forum social européen* (E. Agrikoliansky, I. Sommier, D. Cardon & S. Lévêque Eds.). Paris: La Dispute.
- Bauer, I. (2008). *The health impact of tourism on local indigenous populations on resource-poor countries*. *Travel medicine and infectious disease*, 6 (5), 276-291.
- Bosi, Ecléa. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (3 ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho, José Sérgio F. de. (2011). *A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico*. *Psicol. USP*, 22(3), 569-578. doi: 10.1590/S0103-65642011005000023
- Carvalho, V. F. (2007). "O turismo comunitário como instrumento de desenvolvimento sustentável". *Revista Eco Tour*. Retrieved from Revista Eco Tour website: <http://www.revistaecotour.com.br>
- Castells, M. (2007). *A sociedade em rede* (R. V. Majer & K. B. Gerhardt, Trans. 10 ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394 C.F.R. (1996).
- Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências, 10.172 C.F.R. (2001).
- Coriolano, Luzia Neide M. T. (2001). "Turismo e degradação ambiental no litoral do Ceará". In A. I. G. Lemos (Ed.), *Turismo: impactos socioambientais*. São Paulo: Hucitec.
- Coriolano, Luzia Neide M. T. (2006). "Editorial: Reflexões sobre o Turismo Comunitário". *Revista de Estudos Turísticos*, 20(1-2).
- Giddens, Anthony. (1991). *As conseqüências da modernidade* (R. Fiker, Trans.). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Gohn, M. G. (2007). *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. (6 ed.). São Paulo: Loyola.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista* (M. J. Redondo, Trans. 4 ed.). Madrid: Taurus.
- Hutt, Sidney, & Hutt, John. (1974). *Observação direta e medida do comportamento*. São Paulo: EPU.
- Ianni, Octavio. (1997). *Sociedade global* (5 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Joseph, Christina A., & Kavoori, Anandam P. (2001). *Mediated resistance: Tourism and the Host Community*. *Annals of Tourism Research*, 28(4), 998-1009. doi: 10.1016/S0160-7383(01)00005-6
- Mbaiwa, J. (2004). The socio-cultural impacts of tourism development in the Okavango Delta, Botswana. *Journal of tourism and cultural change*, 2(3), 163-184.
- Ministério do Turismo. (2010). Retrieved 28/11/2010, 2010
- Ney, Marlon Gomes, & Hoffmann, Rodolfo. (2009). "Educação, concentração fundiária e desigualdade de rendimentos no meio rural brasileiro". *Rev. Econ. Sociol. Rural*, 47(1), 147-181. doi: 10.1590/S0103-20032009000100006
- Patto, Maria Helena Souza. (2000). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pró-Reitoria de Pesquisa, Universidade de São Paulo. (2012a). PROGRAMA DE PRÉ-INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USP (PRÉ-IC). Retrieved 15/8/2012, 2012
- Pró-Reitoria de Pesquisa, Universidade de São Paulo. (2012b). Pró-reitoria de Pesquisa USP - Pré-Iniciação Científica. Retrieved 15/8/2012, 2012, from <http://www.usp.br/prp/pagina.php?menu=4&pagina=27>
- Ribeiro, G. (2008). "Turismo de base comunitária". *Revista Global Tourism*, 4(2).
- Rodrigues, Clarissa Guimarães, Rios-Neto, Eduardo Luiz Gonçalves, & Pinto, Cristine Campos de Xavier. (2011). "Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005". *Rev. bras. estud. popul.*, 28(1), 5-36. doi: 10.1590/S0102-30982011000100002
- Santos, A. O. (2004). *Turismo e saúde comunitária: intervenção e pesquisa no Vale do Ribeira*, São Paulo, Brasil. (Doctoral), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, A. O., & Figueiredo, R. (2009). "Agravos à saúde e relacionamentos afetivos sexuais em comunidades anfitriãs de turismo". In J. A. M. Santos & L. F. Rios (Eds.), *Violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre condutas, posicionamentos e práticas de enfrentamento* (pp. 60-74). Brasília: UFPE/SEDH.
- Santos, Milton. (1997). *Espaço & Método* (4 ed.). São Paulo: Nobel.
- Sawaia, Bader. (2002). "Participação social e subjetividade". In M. Sorrentino (Ed.), *Ambientalismo e participação na contemporaneidade* (pp. 115-134). São Paulo: Educ/ FAPESP.
- Scherer-Warren, I. (2002). "Movimentos sociais e participação". In M. Sorrentino (Ed.), *Ambientalismo e participação na contemporaneidade* (pp. 115-134). São Paulo: EDUC/ FAPESP.
- Sistema Único de Saúde. (2010). DATASUS - Banco de Dados do Sistema Único de Saúde (SUS). Retrieved 28 de novembro de 2010 <http://www.datasus.gov.br>
- Takahashi, Fábio. (2012). MEC vai propor a fusão de disciplinas do ensino médio, Folha de S. Paulo. Retrieved from <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1138074-mec-vai-propor-a-fusao-de-disciplinas-do-ensino-medio.shtml>

Tassara, Eda Terezinha de Oliveira. (2005). *Proximidades e identidades urbanas. Dinâmicas das representações sociais de urbanidade e espacialização da identidade*. São Paulo: Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Vitae Civilis, & WWF-Brasil. (2003). *Sociedade e ecoturismo: na trilha do desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Peirópolis.

Weil, Simone. (1996). "O desenraizamento". In E. Bosi (Ed.), *A condição operária e outros estudos sobre a opressão* (2 ed., pp. 407-440). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3 ed.). Porto Alegre: Bookman Cia. Editorial.

## LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA

Elba Noemí Gomez

Argentina

### Resumen

La formación de profesores de enseñanza media y superior en psicología, constituye un desafío en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. En el trayecto de la práctica docente y la enseñanza de la psicología en la escuela secundaria, se presentan controversias desde el campo disciplinar y pedagógico didáctico en la complejidad de los diferentes contextos socio-históricos. Desde el campo de la psicología prevalece la lucha de enfoques, escuelas y núcleos prioritarios a enseñar; desde la didáctica se perfila la problemática socio-educativa y la justificación de los contenidos que se enseñan. Así, se contraponen dos extremos que con frecuencia y de forma paradójica, han marchado de modo simultáneo: la cristalización del academicismo por un lado y el poder socializador de la cultura e institución escolar en detrimento del campo disciplinar por otro. Por ello se plantea la posibilidad de un abordaje integrador de dos dicotomías: conocimiento académico-saber cotidiano y escuela-sociedad.

Esta problemática se manifiesta en el discurso oral en reuniones de reflexión de los practicantes del profesorado en Psicología, las observaciones y registros de clase, así como a través del análisis de entrevistas en profundidad realizadas a docentes de las escuelas secundarias que actuaron como co-formadores. La recolección de información da cuenta de la dificultad y la duda al plantearse los objetivos y contenidos a enseñar a los actuales grupos de alumnos de nivel medio, en mayor medida que en relación a cómo enseñar. Por otro lado, si bien consideran necesario mediatizar las bases epistemológicas de la psicología, creen que los contenidos pueden apuntar a la formación de la subjetividad y la construcción de la identidad personal y a su vez, ser una vía de resolución de crisis familiares y problemas sociales. Una alternativa es estudiar las formas en que profesores y alumnos abordan hechos de la vida vinculados con el campo de conocimiento de la psicología para abordar desde allí la comprensión y soluciones conjuntas en la trama de expectativas e intereses de enseñantes y aprendices en los diferentes contextos institucionales involucrados.

**Palabras claves:** formación de profesores, metodología, abordaje integrador.

### Abstract

The training of teachers of secondary and higher education in psychology, is a challenge in the National University of San Luis, Argentina. In the course of teaching practice and the teaching of psychology in high school, there are controversies from the field disciplinary and pedagogical training in the complexity of the different socio-historical contexts. From the field of psychology approaches struggle prevails, schools and taught priority cores, since teaching is shaping the socio-educational and justification of the contents taught. Thus, two opposing ends frequently and paradoxically, have left simultaneously: the crystallization of scholarship on one side and the socializing power of culture and educational institution at the expense of the other disciplinary field. Thus there is the possibility of an integrative approach two dichotomies: academic knowledge and everyday knowledge-society school.

This problem is manifested in oral discourse brainstorming practitioners in psychology teacher, the class observations and records as well as through analysis of in-depth interviews with high school teachers who acted as co-trainers. Data collection realizes the difficulty and doubt when considering the objectives and content to teach current students groups average a greater extent than in terms of how to teach. On the other hand, although considered necessary mediate the epistemological foundations of psychology, believe that the contents may point to the formation of subjectivity and the construction of personal identity and in turn, be a way of resolving family crises and social problems. An alternative is to study the ways in which teachers and students addressing life events related to the field of knowledge of



psychology to address from there understanding and joint solutions in the web of expectations and interests of teachers and learners in different institutional contexts involved.

**Keywords:** teacher training, methodology, integrative approach.

#### Introducción

Este trabajo se refiere a la formación de profesores en Psicología, de enseñanza media y superior, en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Desde el 2008 se desarrolla un Plan de Estudios que puede ser cursado sin realizar la Licenciatura en Psicología, si bien el contenido disciplinar del campo de la psicología es común de primer a cuarto año de dicha licenciatura. Anteriormente, el profesorado era un título intermedio de la licenciatura al que los alumnos accedían cursando cuatro asignaturas pedagógico-didácticas y realizando una residencia docente.

El profesorado en vigencia incluye contenidos que permiten conocer en profundidad la disciplina a enseñar y los alumnos tienen la opción de formarse en orientación psicoanalítica o cognitivo integrativa. Por otro lado, las asignaturas pedagógico-didácticas brindan fundamento a la tarea de enseñar y herramientas de desempeño, a la vez que se constituyen en el espacio de construcción de la identidad docente y la toma de conciencia entre el ejercicio de la enseñanza y el rol del psicólogo en los diferentes ámbitos de trabajo: clínico, laboral, jurídico, educacional, comunitario, social, de orientación vocacional y otros.

En este caso se problematiza el espacio curricular de la práctica docente, por ser este un lugar donde converge todo el trayecto de formación de grado, fortalezas, debilidades, adquisiciones y falencias. La situación se plantea en la tensión de la formación de nuevos profesores de psicología frente a nuevos alumnos en un universo social radicalmente transformado y las incertidumbres de la selección de modalidades de trabajo en la formación.

De este modo los alumnos del profesorado se manifiestan como productores de sentidos en torno al campo de conocimiento disciplinar y pedagógico didáctico, así como de significaciones en relación a la construcción de la identidad profesional en un momento socio-histórico de transición. Este proceso de formación involucra un estado constante de autodiagnóstico, reflexión y revisión de la propia práctica.

#### Fundamentación

La formación de profesores en psicología, en el espacio de prácticas, implica orientar al alumno, acompañarlo, mediar conocimientos teórico-prácticos para que desarrolle una forma de ser docente, de actuar y enseñar la psicología como una ciencia social y humana.

Junto con Gilles Ferry (1997) se considera que la formación implica un trayecto donde se encuentra involucrada la vida del sujeto y su modo de ser en el mundo. A su vez, también implica descubrir los propios procesos de aprender para enseñar a otros la psicología como ciencia social y replantearse los significados adquiridos en la formación de grado y previa a esta en una perspectiva de proceso y apuntando hacia el análisis de la situación educativa objeto de práctica.

Este modo de concebir la formación supone un trabajo permanente sobre sí mismo y de sí mismo que se nutre de aportes de la teoría-práctica-teoría para actuar las potencialidades que se poseen. El modelo curricular de formación perfilado como proceso y hacia el análisis (Ferry, 1997) se considera valioso ya que la formación implica un trayecto donde se encuentra involucrada la vida del sujeto y su modo de ser en el mundo. Desde la perspectiva de Filloux, J.C (1989) nos aproximamos a la comprensión de la articulación entre intersubjetividad y formación. Formar profesores en psicología implica relación entre personas, textos y contextos.

En esta relación formador-formado se establecen relaciones transferenciales multivalentes entre docentes, alumnos y conocimiento, que convergen en la construcción del conocimiento, y de la identidad del psicólogo

como educador.

Tanto los fenómenos relacionales, de conformidad, o disconformidad en la comunicación educativa, los fenómenos de quiero o no quiero al docente o al alumno; tienden a ser considerados parásitos, siendo que ellos pueden sentar las bases de relaciones positivas. Hay quienes piensan que un enfoque clínico de estos fenómenos relacionales debería interesarse solo en los fracasos de la actividad de formación o de enseñanza. El interés por la relación tiene que ver con algo que no funciona.

Contrariamente, ese interés por la relación debe ser permanente, y de alerta constante en cuanto a lo que sucede en la relación que implica trabajar sobre la posición del formador, sobre lo que son sus deseos, lo que significa estar en una situación de formación.

Por su parte Marta Souto (1998) nos explica que “Entre un formador y un formado o entre un formador y los formados se producen interacciones entre personas teniendo cada una su propia personalidad, y las interacciones entre estas personas son responsables de la manera en que se instalan los procesos de formación. Lo esencial, según Filloux (1989), se va a situar a nivel de estas interacciones y a nivel del retorno sobre sí mismo que es capaz de hacer o no, el formador.

Así, cuando un formador realiza un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias; cuando hace ese trabajo está efectuando un trabajo, que de alguna manera lo constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo. Este tomar en cuenta su experiencia es inseparable de un cierto reconocimiento de que el otro sea otro sujeto y de que sus reacciones, las interrogantes que pueda plantarle, sitúan también al otro como siendo capaz de un retorno sobre sí mismo.

Este retorno que contiene sentimientos, pensamientos, percepciones, sobre uno mismo solo puede hacerse con la mediación del otro. Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad donde se hace posible volver sobre sí, transformándose de una “conciencia de sí” en una “conciencia para sí”. La simple “conciencia de sí” apunta al otro, lo ve como un objeto exterior. Si me vuelvo “conciencia para sí”, para mí mismo, si el otro es percibido por mí como teniendo deseo respecto a mí, si él también me percibe como sujeto. Es por medio del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocermelo como tal.

La intersubjetividad está ligada al encuentro, la lucha por el reconocimiento recíproco. Esta lucha, que es constitutiva de los sujetos no se sitúa únicamente en un mundo de realidad, de personas que van a luchar por un lugar, una posición, sino en el nivel de lo imaginario, de las fantasías que uno tiene de lo que es el otro. Es en este contexto, en que la noción de reconocimiento social, de ser reconocido por el formado, es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de formación.

Un formador ejerce una profesión en la que hay que aceptar la angustia necesaria, para superarla y no para protegerse de ella. Uno de los aspectos del retorno sobre sí mismo es dejar llegar la angustia para interrogar su sentido, para superarla de otra manera que no sea con defensas o rituales. Cualquiera sea la modalidad de formación, es con respecto a una ausencia o a una falta del ser en formación, y a un “tener” del lado del formador que el sistema funciona.

La formación docente es objeto de un amplio tratamiento, tanto en la reflexión teórica y la investigación como en los planteos de reforma de los últimos tiempos. La formación de profesores en psicología se perfila en este contexto como un desafío y una gran responsabilidad social.

### **La práctica de enseñar**

La enseñanza de la Psicología en los niveles medios y superiores de la enseñanza implica el desempeño del psicólogo como profesor y la puesta en acción de un enfoque de pedagógico-didáctico universitario que además involucra la figura del docente como investigador de su propia práctica y del campo de conocimiento de la psicología.

Se parte del concepto de que la práctica docente, en tanto práctica social, está atravesada por múltiples determinaciones macro y micro contextuales de orden socio-histórico, político, ético e institucional, puestas en juego de manera simultánea, por lo que adquieren el carácter de prácticas complejas y de imprevisibles en os actuales contextos.

El planteo de la práctica social de enseñar presupone la configuración del pensamiento del profesor y la identidad profesional. En este sentido, el trayecto de formación que se propone desde este espacio está signado por la idea de valorización del docente y de formar profesionales autónomos, críticos, creativos y transformadores, así como comprometidos ética y socio-políticamente con las complejas realidades contextuales en las que deberán actuar.

Es admisible, tal como lo expresa Edelstein, G.<sup>9</sup> (1995) que las prácticas no se configuran como el último eslabón del recorrido académico de grado sino que tienen un plus que les otorga especificidad y en ese sentido, sea cual fuere la forma que adopten, serían estructurantes y permanecerían en el tiempo personal de los sujetos en formación como una de las marcas más potentes en lo que se refiere a la construcción de su identidad como docentes.

El lugar de las prácticas es un punto de mira privilegiado para evaluar las producciones posibles de los alumnos, sus capacidades integrativas en la relación teoría práctica; en definitiva, las comprensiones y por lo tanto los resultados generados desde una propuesta formativa en un *continuum* de profesionalización docente. Este espacio curricular requiere integrar marcos teórico/conceptuales disciplinares y pedagógico didácticos, desde los que se propongan y realicen propuestas de enseñanza fundamentadas que posibiliten a los alumnos del nivel medio, de institutos de formación docente y universitarios la construcción de un conocimiento que se justifique por su valor social, ético y epistemológico.

Asimismo, en este espacio, los condicionantes institucionales y contextuales en la tarea de enseñar, se entran con el trabajo reflexivo como posibilidad de comprender e intervenir en la práctica desde la propia subjetividad, los condicionantes objetivos y la relación con los otros sujetos de las prácticas (pares, formadores, docentes en ejercicio).

La práctica docente se centra en la tarea que el docente despliega cotidianamente en determinadas condiciones histórico-sociales e institucionales. Ello implica la construcción de dispositivos pedagógico-didácticos a desarrollar en un contexto específico. Estos dispositivos se realizarán desde una contextualización institucional y de la clase como grupo, que explicita los determinantes institucionales y contextuales de la tarea de enseñar, interconjugada con los conocimientos teórico-prácticos apropiados durante los trayectos de formación y el análisis de los condicionantes institucionales y la situación educativa objeto de la práctica.

Este trayecto tiene como eje el análisis de las prácticas desde el pensamiento y la acción y la relación entre teoría-práctica-teoría y la reflexión como posibilidad de comprender e intervenir en la práctica desde la propia subjetividad. Así se reflexionará sobre los condicionantes objetivos y la relación con los otros sujetos de las prácticas (pares, coformadores, formadores).

La comprensión, puesta en crisis y problematización de la práctica es inherente a la producción de conocimiento y de la identidad profesional. Percibir, leer e interpretar la realidad de la enseñanza desde lo que los sujetos involucrados dicen de ella y desde lo que un otro puede observar es un punto de partida para la reflexión compartida.

En el espacio de prácticas es el proceso reflexivo el que nos posibilita tanto a practicantes como a formadores y co-formadores, darnos cuenta de nuestras acciones; de nuestros aciertos e inadecuaciones y advertir algunos

---

<sup>9</sup> Edelstein G.(1995: 10) señala que "... aún admitiendo por un momento que las prácticas fueran el último eslabón del recorrido académico no constituyen un sencillo precipitado de aprendizajes anteriores".

de los condicionantes que las determinan. La reflexión, en términos clásicos, como la capacidad de volver la atención sobre los propios actos (Ferrater Mora, 1969) nos permite revisar las relaciones entre teoría y práctica; entre pensamiento y acción; entre instituciones educativas y sociedad, entre academicismo y saber popular.

Complementando esta postura teórica, los aportes de Schön (1992), nos permiten expresar que las situaciones complejas que plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. La práctica plantea zonas de incertidumbre, por lo que la reflexión sobre las acciones y el conocimiento de esa reflexión resultan de fundamental importancia. Consideramos que los conceptos del autor antes citado, en relación al conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción, nos permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional, modificarlo, enriquecerlo y situarlo en relación a los grupos de alumnos y las instituciones objeto de la práctica.

A su vez, el conocimiento disciplinar como pedagógico didáctico y práctico, proveniente de las experiencias personales en los propios procesos educativos, cobran una singular importancia en tanto la enseñanza de la psicología se justifica porque existe como campo de conocimiento a ser enseñado. Por su parte, el conocimiento en acción, nos remite a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes, sean estas observables exteriormente, o implícitas; conscientes o inconscientes.

Ello nos conduce a reflexionar sobre el campo problemático de la transposición didáctica del conocimiento psicológico y los lineamientos curriculares para la enseñanza. En este proceso de formación podemos decir que la conformación de una ética y una deontología de la psicología se propicia desde dos grandes fuentes: una, referida al campo de la filosofía de la educación, el análisis de los códigos deontológicos que aportan la especificidad fundamental de la asignatura y otra de los procesos de formación docente académica y de la práctica misma de la profesión de la psicología. En cuanto a los códigos de deontología se observa la carencia de unidad de un código nacional ante la diversidad de los regionalismos.

En esta dirección se propone la recuperación de la ética y los valores en la enseñanza ante las siguientes controversias: escuela *versus* sociedad, academicismo *versus* socialización, teoría *versus* práctica, conocimiento científico *vs* saber cotidiano. Ante las preguntas: ¿Qué conocimiento es esencial para la enseñanza de la psicología y cómo enseñar?

¿Qué es valioso? ¿Cuál sería una buena enseñanza? Coincidimos con Fenstermacher (1989) al considerar que el uso del adjetivo “buena” (enseñanza) no es simplemente un sinónimo de “éxito”, sino que en este contexto, la palabra “buena” tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Entonces, preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. Desde el punto de vista ético se trata de definir que sería valioso enseñar considerando el valor como realidad objetiva y subjetiva al mismo tiempo.

#### Objetivos

- Presentar a la discusión diferentes enfoques acerca de la formación docente de profesores en psicología de nivel medio y superior
- Establecer la diferencia entre la formación del psicólogo como profesor enseñante del campo de la psicología y como profesional psicólogo.

- Dar cuenta de las diferentes posibilidades, obstáculos, y problemáticas a las cuales hacen referencia los alumnos, según la institución objeto de la práctica y las relaciones que establecen en ella.
- Destacar la importancia de la reflexión en la formación docente y la construcción de la identidad profesional.

### **Metodología**

El presente trabajo se realizó desde una lógica cualitativa. La información fue recolectada a través de observaciones y registros de clase y los discursos orales y escritos de los grupos de cincuenta y ocho alumnos residentes del Profesorado en Psicología del año 2011-2012. La información proviene por un lado, de las observaciones y registros de clase de los practicantes y por otro, del relato oral de la propia historia educativa, de la narrativa de la autobiografía educativa, de las enunciaciones en las reuniones de reflexión en instancias grupales del grupo de practicantes y formadores, la, memorias de las prácticas y entrevistas en profundidad con el equipo docente.

El proceso de formación docente durante las prácticas es el siguiente:

Se pueden diferenciar, a los fines didácticos, ejes básicos de trabajo longitudinal durante todo el cuatrimestre:

- Integración teórica y resignificación de trayectos previos de la formación de grado y experiencia personal, tanto del campo de estudio de la psicología como pedagógico-didácticos.
- Reflexión acerca del pensamiento del profesor y toma de decisiones con respecto a las intenciones de la práctica, contenidos a enseñar, formas de enseñar, evaluación, puesta en acción de una construcción metodológica acorde a cada situación escolar en el entrado institucional.
- Evaluación formativa. Co-evaluación. Auto-evaluación.
- Reflexión para la acción, de la acción, en la acción de la propuesta para repensar, rehacer y resignificar lo actuado. Análisis y reflexión para la acción y en la acción y sobre la acción con el objeto.

Instancias de la formación:

A- Tareas Iniciales:

- Resignificación de la autobiografía educativa como parte de la evaluación cognitiva y socio-afectiva del grupo de practicantes a los efectos su caracterización. Reencuentro y resignificación de conocimientos teóricos y prácticos previos, concepciones de la práctica y del quehacer docente.
- Concientización de expectativas, temores, inquietudes con respecto a las prácticas, sentidos y significados otorgados a esta.

1º Tarea: A partir de los puntos de llegada cada practicante realizará una revisión, profundización y/o resignificación de la teoría trabajada durante su trayecto de formación.

De modo conjunto se creará un espacio de toma de decisiones con respecto a la institución objeto de práctica, acciones a realizar en su interior, espacio curricular de desempeño en las escuelas de nivel medio o nivel superior y tiempos de realización de las prácticas.

2º Tarea: contextualización institucional y áulica del espacio de práctica. Ello exigirá la inserción en la escuela un acompañamiento continuado en la institución por parte del equipo de prácticas, con el fin de recolectar la información necesaria y posible de ser obtenida, entre otros aspectos, con respecto a: problemática institucional, proyecto curricular e institucional, representaciones acerca de la formación en las escuelas, determinantes institucionales y contextuales en la tarea de enseñar, concepciones acerca del conocimiento, el aprendizaje y el trabajo docente, prescripciones, normas y prácticas usuales, utilización de tiempos, espacios, recursos y caracterización del grupo de clase sujeto de la práctica. Los practicantes podrán hacer uso de

diversos instrumentos metodológicos tales como: observación y registros de clase, relato de vida, análisis de la documentación escrita, lectura de cuadernos, entrevistas a personas claves, cuestionario a alumnos, sociograma y/o sociodrama, etc.

*B-De intervención didáctica*

3º Tarea: Toma de decisiones y elección de una institución escolar, un curso y una asignatura objeto de la práctica docente.

4º Tarea: Observación y registro de clases.

Análisis pedagógico didáctico de las clases como información relevante para la construcción del dispositivo pedagógico, didáctico.

5º Tarea: Participación, como auxiliares del docente responsable del curso en el que realizarán las prácticas con intervenciones didácticas relacionadas a la planificación y coordinación de segmentos de enseñanza. Podrán realizar estas tareas en los cursos de los integrantes del grupo de residentes entre sí, en caso de que fuesen docentes en ejercicio.

6º Tarea: construcción de un dispositivo de enseñanza, pausable de ser llevado a la práctica, que incluya fundamentación, intencionalidades, contenidos, tareas, actividades, evaluaciones, recursos materiales a emplear, tiempos, espacios, etc.

7º Tarea: Puesta en práctica del dispositivo y evaluación continua de este.

*C-Reflexión y resignificación de las prácticas*

8º Tarea: análisis y reflexión individual y grupal de las prácticas en forma conjunta con los participantes de cada situación de práctica de diferentes ejes teórico-prácticos en vistas a deconstruir y resignificar la propia práctica para pensar en nuevas propuestas a la vez que realizar un ejercicio de evaluación. Esta actividad se desarrollará en instancias de consulta en reunión grupal semanalmente y de modo individual o grupal por el grupo y coformadores en los momentos que ellos prevean.

A su vez, los practicantes podrán optar por la redacción de un diario personal o memoria de las prácticas como una instancia más de encuentro consigo mismo y de reflexión sobre la práctica.

*D-Experiencia en educación no formal*

9º Tarea: Esta experiencia que se propone de carácter grupal, de no menos de treinta horas, podrá ser cumplida en grupos de voluntariado universitario, radio FM, agrupaciones comunitarias, escuelas marginales y rurales u otras entidades, en un período durante el año lectivo a consensuar con el practicante. Esta experiencia será narrada y objeto de reflexión.

**Resultados**

En este trabajo se advierte que la práctica reflexiva y el uso de la narrativa, a través del relato autobiográfico y construcción de la memoria de las prácticas, se configuran en reconstrucciones sobre las propias prácticas concebidas como eminentemente sociales, complejas y contractuales, en las que confluyen múltiples dimensiones que le otorgan el carácter multirreferenciado (socio-histórico, efectivo-social, cultural y lingüístico) para la comprensión reflexiva de cada situación de enseñanza.

A partir del discurso de los alumnos y su biografía escolar, sus voces y registros en referencia al trayecto transcurrido desde el nivel inicial hasta los avances de formación de grado. Se pudo observar que la reflexión pedagógico didáctica es una instancia de encuentro del alumno con sus intereses vocacionales en torno al profesorado en psicología, a diferencia de la licenciatura y de construcción de la identidad docente.

Teniendo en cuenta la perspectiva de Schön (1992) los profesionales enmarcan y reenmarcan un problema en el momento que trabajan sobre ello y prueban sus interpretaciones y soluciones combinando reflexión y acción, lo que convierte al practicante en un investigador en el contexto de la práctica.

En el discurso de la enseñanza de la psicología en los niveles medios de la enseñanza se contraponen dos extremos que frecuentemente y de forma paradójica han marchado de modo simultáneo: la cristalización del academicismo, por un lado y el poder socializador de la cultura e institución escolar en detrimento del campo disciplinar por otro.

Esta problemática se manifiesta en el discurso oral de los alumnos del profesorado en Psicología de la UNSL a través de las observaciones y registros de clase así como de entrevistas en profundidad. La recolección de información da cuenta de la dificultad y la duda al plantearse los objetivos y contenidos a enseñar a los actuales grupos de alumnos en mayor medida que cómo enseñar. Si bien consideran necesario mediatizar las bases epistemológicas de la psicología creen que los contenidos pueden apuntar a la formación de la subjetividad y la construcción de la identidad personal y a su vez, ser una vía de resolución de crisis familiares y problemas sociales.

El interrogante se centra, entonces, en la reflexión fundamentada acerca de qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico, político y ético a partir del debate entre las diferentes corrientes psicológicas y pedagógico-didácticas por un lado y los rasgos de los actuales grupos de alumnos de la escuela secundaria en su contexto por otro.

Los determinantes institucionales y contextuales en la tarea de enseñar se entran con el trabajo reflexivo como posibilidad de comprender e intervenir en la práctica desde la propia subjetividad, los condicionantes objetivos y la relación con los otros sujetos de las prácticas (pares, formadores, co-formadores).

A partir del análisis se advierte;

- Problematización en la toma de decisiones con respecto a la delimitación de las intencionalidades de la enseñanza, selección de contenidos y dispositivos de evaluación.
- Tensión entre pensamiento y acción: no poder llevar a la práctica el plan de clase por disociación entre la construcción intelectual y el desarrollo de ella en el aula.
- Dificultad en ejercicio del rol docente: en relación a la diferenciación del rol del psicólogo como profesor y profesional psicólogo.
- Motivación en torno al aprendizaje de la psicología en la escuela secundaria: algunos grupos de alumnos de secundaria manifiestan indiferencia, apatía en relación a la psicología y otros solicitan ejercicio de la clínica en el aula a los practicantes.

A continuación se transcriben enunciaciones de los practicantes del profesorado en psicología extraídas de los diferentes instrumentos de recolección de información:

*Yo tenía planificado hacer una actividad con unas láminas, para introducir el tema de Diversidad Cultural, pero cuando llego el jueves y la profesora Cecilia dio su clase de introducción al tema de Cultura, y utilizo la misma dinámica que yo había pensado: láminas con imágenes de diferentes culturas. Esto me asombró y me entristecí, pero después pensé: voy a utilizar esas láminas para mi actividad y las voy a introducir con otras. Aquí reflexioné acerca de lo dinámico que debe ser nuestro pensamiento y nuestro dispositivo, ya que de un día para otro y por diferentes causas, uno tiene que cambiar de ideas y métodos (expresado en reunión grupal por practicante de la Escuela Mixta “Juan Pascual Pringles”).*

*Me sirvió mucho charlar con los profesores de prácticas, por la tarde, antes de dar mi clase, porque ello me sugirió una nueva idea: presentar elementos culturales. Eso me animó y puso en funcionamiento mi imaginación. Me dio ánimo y cambié mi dispositivo para preparar esta presentación. Aquí reflexione acerca de la dificultad que se presenta en una propuesta, el no contar con los recursos necesarios para desarrollar una idea (extraído del diario de una estudiante que llevo a cabo su práctica docente en la Escuela Normal "Juan Pascual Pringles", de carácter público, dependiente de la Universidad Nacional de San Luis).*

*Me han quedado muy buenos momentos, lindas fotos y una sensación de gratificación muy grande. Mi práctica tuvo contratiempos, faltas, flexibilización de actividades, pero fue ante todo exigente, para mí y para los alumnos. Todo esto la hizo más que satisfactoria para mí ya que puso en juego la capacidad de creatividad y motivó a mi reflexión continua de mi tarea. (Diario de residente que llevó a cabo su práctica docente en el Instituto Superior de Educación Física, de carácter privado, y dependencia provincial).*

*En las observaciones mis compañeras me hicieron notar que debía propiciar más la participación y estoy totalmente de acuerdo. Por ahí los chicos no están acostumbrados a participar y por eso quizás no toman la posta en esas situaciones ¿Voy a buscar la manera de propiciarlo?" (Enunciado en reuniones grupales, practicante en colegio Nacional, Provincial).*

*Por la tarde fui a consulta para hablar con el equipo de prácticas y no sé todavía bien porqué me puse a llorar... ¡Como si hacer las prácticas de la enseñanza me angustiara! ¡Y todo lo contrario! Me ha dado satisfacciones (Diario de prácticas en la Escuela Mixta "Juan Pascual Pringles").*

*En cuanto a mí, procuré manejar mejor los tiempos y estar presente y participante durante el trabajo grupal, y creo que pude cumplir con estos puntos a reforzar y mejorar. Dicho sea de paso, me sentí muy bien involucrándome más en el trabajo grupal y ellos también supieron integrarme respecto a ese rol (Memorias de un estudiante residente que llevo a cabo su práctica en la cátedra de Psicología Social, de la Licenciatura en Psicología, en la U.N.S.L.).*

*Creo que la clase pudo ser distinta. Se me vinieron a la cabeza las clases de didáctica, recordé las encuestas que les había tomado a los alumnos; y claro!! Hice lo que ellos no querían; clases teóricas expositivas. Caí en la cuenta de las veces que habíamos hecho análisis del grupo de clase para pensar en un dispositivo, las observaciones, y yo por estar apurado por dar los contenidos dejé todo eso de lado, como si nunca hubiese tomado las encuestas u observado las clases teóricas de social (Práctica en Escuela Belgrano; enunciado en reunión grupal).*

*La práctica de la residencia todo el tiempo permitió que uno vaya aprendiendo cosas nuevas, lo vi en mí y en mis compañeros. Está bueno poder trabajar de este modo porque es como trabajar en equipo, donde siempre hay otro acompañando para rescatar los distintos aspectos de nuestra práctica. Sería bueno siempre tener o contar con alguien para poder discutir "el hacer" de cada día, que permita mantener una "vigilancia" de las cosas que uno hace (Enunciado en reunión grupal por una estudiante que realizó su práctica en asignatura de la U.N.S.L.).*

*Creo que la práctica fue distinta a lo que imaginé, y creo que de eso se trata la práctica. Poder considerarla como el punto de partida para iniciar nuevas situaciones, que nos permitamos pensar, repensar, criticar y aprender de cada experiencia docente que vivamos (enunciado en reunión grupal por un estudiante que realizó su práctica en asignatura de la U.N.S.L.).*

*Los alumnos querían que les analizar los sueños, pero supongo que es algo que no me*



*corresponde; no sabía qué hacer, cómo trabajar esto para que no perdieran la motivación por la clase (expresado en reunión grupal por practicante en Escuela Mixta).*

*A mí el grupo de alumnos me pidió que les tomara algún test, aunque fuese el de la figura humana. No me esperaba algo así (manifestado en reunión grupal por practicante de Escuela Mixta).*

*No estoy de acuerdo con enseñar psicopatología en la escuela secundaria, pero esto es lo que querían las alumnas. Les interesaba saber por estructuras de personalidad y psicopatología. El hecho es que la profesora de la asignatura estaba de acuerdo con esto (expresado en reunión de grupo por practicante en Escuela “Paula Domínguez de Bazán”).*

*Los alumnos de la escuela me expresaron que les agrada la psicología porque muestra lo que sucede socialmente y poder interpretar lo que les sucede a los demás y a ellos. Les interesa la estructura del desarrollo humano en base a su comportamiento, lo que involucra la maduración, la composición del alma humana, y porque me ayuda a comprender el comportamiento de las personas. También les brinda una apertura al mundo y poder interpretar mejor algunos comportamientos (enunciado por practicante en colegio Nacional).*

*En mi curso la mayoría expresó que no le gustaba psicología porque las clases no eran muy dinámicas. Prefieren materias exactas, números, no materias que están constantemente en cambio (expresado a practicante en Escuela Belgrano).*

## Conclusiones

La formación docente de profesores en psicología se presenta como un gran desafío en los actuales contextos de cambio.

La preocupación de los futuros docentes gira en torno a qué deberían saber y sobre lo que tendrían que reflexionar para plantear sugerencias, intuiciones y nuevos argumentos sobre los vacíos y los desafíos y riesgos que comprende la enseñanza de la psicología, ya que si bien existen códigos deontológicos para la regulación de las profesiones que expresan el acuerdo comunitario sobre lo que se considera correcto, bueno y configuran guías para la acción del docente en psicología, se entiende fundamental el discernimiento del profesor que se enfrenta a situaciones particulares y es en quién recae la responsabilidad de sus decisiones en la práctica docente.

En este caso, importan los vínculos que los alumnos del Profesorado en Psicología establecen en relación a la práctica docente involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo disciplinar y la particular relación entre el saber y el ignorar donde se evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento.

Esta fuerte impronta de fundamentación ética implica que no se usará una sola modalidad y soporte para vehicular la comunicación del cuerpo disciplinar psicológico, sino que se apelará a multiplicidad de posibilidades que garanticen aproximaciones, paulatinas pero crecientes en ajuste, a las intenciones de apropiación *versus* alienación del conocimiento que se espera que los estudiantes construyan.

El planteo de la práctica social de enseñar presupone la construcción del pensamiento del profesor y la identidad profesional. En este sentido, el trayecto de formación que se propone desde este espacio está signado por la idea de valorización del docente y de formar profesionales reflexivos, críticos, autónomos, creativos y transformadores, así como comprometidos ética y socio-políticamente con las complejas realidades contextuales en las que deberán actuar.

La práctica es un espacio curricular para la configuración de la identidad del psicólogo como docente a través de la deconstrucción y reconstrucción de los desempeños docentes en la tensión de la trayectoria o biografía del sujeto docente, los aportes teóricos-incorporados resignificados y los supuestos prácticos, éticos y políticos, de la enseñanza de la psicología como ciencia social.

### Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editores.
- Anijovich, Rebeca (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Basabe, L., Feeny, S. y Cols, E. (2002). "Los componentes del contenido escolar". Mimeo. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2010). *La evaluación de trabajos elaborados en grupo. La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Colom Cañellas, A. (2005). "Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal", *Revista de educación*, no. 338 Educación no formal (2005), p. 9.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- \_\_\_\_\_. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2002). *De aprendices a maestros*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Edelstein, A., Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza" en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*, t. I, Barcelona: Paidós.
- Ferrater Mora, J. (1969). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ferrero, A. (2006). "Especificidad de la ética y la deontología profesional en psicología. Investigando en Psicología". *Revista del Departamento de Investigaciones*, 8 (8), 113-122.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas.
- Freire, P. (2003). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida de profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Klappenbach, H. (1998). "Formas organizativas de la psicología en la Argentina. Notas histórica y situación actual". *Idea*, 25, 137-158.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, Th. y Pereira, M. (1994). "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en 8 países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa", en *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomares.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Schön (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

### Nota

<sup>9</sup> Edelstein G. (1995: 10) señala que "... aún admitiendo por un momento que las prácticas fueran el último eslabón del recorrido académico no constituyen un sencillo precipitado de aprendizajes anteriores".

## LAS ORGANIZACIONES COMO SISTEMAS SOCIALES COMPLEJOS

Adalberto Ávila Vidal

Cuba.

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo caracterizar las organizaciones como sistemas sociales complejos. La complejidad como fenómeno cualitativo aleja la visión de la racionalidad y dirige el análisis hacia las interrelaciones del sistema organizacional, matizadas por la no linealidad y la inestabilidad. El abordaje de las organizaciones debe realizarse desde una perspectiva sociopsicológica.

Conceptualizamos a la organización como un sistema social complejo, abierto al intercambio de energía, materia e información con el medio exterior, con identidad espacio temporal y caracterizadas por la no linealidad, la interacción de individuos y grupos humanos (sistema de roles y comunicación), coordinada por una estructura de autoridad, en la búsqueda de objetivos y metas comunes.

**Palabras claves:** complejidad, organización, sistema

### Abstract

The purpose of the following article is to characterize the organizations as complexes social systems. The complexity as qualitative phenomenon averts one's eyes from classic rationality and focuses the analysis in the interrelations of the organizational system, and its instability. The studies of the organizations should be developed from complex and socio psychological perspective.

We conceptualize the organization as complex social system, open to the exchange of energy, matter and information with the environment, with space and temporal identity and characterized for instability, the interaction between individual and humans groups (roles and communication systems), coordinated for a structure of authority, in search of common objectives and goals.

**Keywords:** complexity, organization, system

### Introducción

Aunque han sido diversas las aproximaciones que han intentado atrapar el fenómeno organizacional, aún no existe un conjunto estructurado y sistemático de conocimientos científicos de las organizaciones, capaz de explicarlo en toda su magnitud. Esto se debe a la complejidad de su objeto de estudio: la relación de interinfluencia entre el ser humano, su trabajo y la organización, tres sistemas complejos y multidimensionales; y a su carácter histórico y social.

La Psicología Organizacional evolucionó a la par del desarrollo científico de la sociedad, partiendo de una concepción profundamente mecanicista del hombre;<sup>10</sup> atravesando presupuestos humanistas,<sup>11</sup> centrados en el estudio de las características individuales, actitudes, motivaciones, liderazgo, así como la relación hombre – trabajo con el fin de optimizarla; hasta llegar al abordaje sistémico e integrador de las organizaciones, con centro en la relación del ser humano y su organización, cuyo objetivo es lograr el crecimiento individual a la par del desarrollo organizacional<sup>12</sup> (Ávila & Medina, 2002; Chiavenato, 2011).

Un hecho trascendental para el desarrollo de la Psicología Organizacional fue la introducción en la década del 50 de la Teoría General de Sistemas y su extensión a finales del siglo e inicios del XXI, a las Teorías del Caos y la Complejidad. Inicia así un nuevo paradigma científico, que atraviesa transversalmente el resto de las ciencias. “La naturaleza interdisciplinaria de los principios, conceptos y modelos aplicables a los sistemas brinda una posible vía para la unificación de las ciencias” (Bertalanffy, 1972, p. 145).

El pensamiento sistémico propone superar el objetivismo imperante y sienta las bases para el surgimiento de una epistemología de segundo orden. Delgado, 2005, señala que:

El cambio en el saber humano tiene lugar como cambio paradigmático en la noción misma de conocimiento científico objetivo y sus modos de construcción. Se transita de la idea del mundo simple predominante desde el siglo XVII, hacia la elaboración de una nueva idea del mundo como entidad compleja (p.70).

El modelo de organización racional predominante en el estudio científico del fenómeno organizativo, enfatiza la necesidad de la organización de adaptarse a su entorno, alcanzando el equilibrio y la estabilidad precisa para su subsistencia. Se defiende la idea de la adaptación de la organización al entorno, para lo cual existen mecanismos lineales, a partir de los cuales determinadas causas conducen a efectos concretos. Luego, gestionar la organización implica atravesar procesos que le permitan seguir la dinámica de cambio del entorno, adaptándose a este para garantizar su subsistencia.

La complejidad como fenómeno cualitativo aleja la visión de la racionalidad y dirige el análisis hacia las interrelaciones del sistema, matizadas por la no linealidad y la inestabilidad, que generan procesos de interacción creativa con el entorno.

Luego, el objetivo central del presente artículo es caracterizar las organizaciones como sistemas sociales complejos.

### **Las organizaciones como sistemas sociales**

A pesar de la diversidad de enfoques que estudian el fenómeno organizacional, todos coinciden en su consideración de las organizaciones como sistemas; introduciéndose el pensamiento sistémico en los estudios organizacionales a partir de la obra *Psicología social de las organizaciones*, de Daniel Katz y Robert Kahn (1966/1986).

Katz y Kahn (1986) conciben las organizaciones como sistemas abiertos, sensibles, con capacidad para crecer y autorreproducirse y con capacidad de respuesta, en constante intercambio con el medio ambiente que los rodea. Las organizaciones son sistemas abiertos, ya que mantienen una interacción activa y un constante intercambio de materia, energía e información con su entorno: ingresan “inputs” al sistema, los transforman dentro de sus límites<sup>13</sup> y los devuelven al entorno en forma de “outputs”, siendo en esta interrelación donde se define la subsistencia de la organización.

Este proceso cíclico y repetitivo, fractal, posibilita la generación de entropía negativa, lo cual es de vital importancia para el mantenimiento de la organización, ya que la entropía del sistema es generada por el intercambio con el medio, más que por la producción interna de entropía en el sistema, permitiendo su autoorganización (Navarro, 2001). Los componentes del sistema entran a la organización desde el ambiente en forma de insumos, sufren procesos de transformación y salen en forma de productos y/o servicios. La retroalimentación del sistema es la clave de los controles, donde los resultados de la acción regresan al individuo, permitiendo analizar y corregir los métodos de trabajo.

Sin embargo, a pesar del continuo intercambio, la organización conserva estable su carácter sistémico, propiedad definida como homeostasis. El sistema tiende a mantener “el carácter del mismo, la proporción en los intercambios de energía y las relaciones entre partes” (Katz & Kahn, 1986, p.32).

Al mismo tiempo, el pensamiento sistémico enfatiza la aparición de propiedades emergentes no deducibles de los elementos del sistema por separado, sino que emergen de las interacciones entre sus elementos. Durante la transformación de los *inputs* recibidos por la organización, aparecen nuevas propiedades no reducibles a los elementos ingresados al sistema, sino que se autoorganizan, a partir de las interrelaciones que se producen a lo interno de la organización. Esta entidad propia es fruto del comportamiento de la organización como sistema (Navarro, 2001). “Las propiedades sistémicas quedan destruidas cuando el sistema se disecciona en elementos aislados” (Capra, 2006, p.30).

Katz y Kahn (1986) señalan como otra de las características que define las organizaciones como sistemas, el estar compuestas por partes interrelacionadas (subsistemas), cuyas actividades específicas afectan el resto de los componentes del sistema total. De igual manera, la organización también puede ser considerada como subsistema de un suprasistema mayor, que existe en un ambiente donde hay otros sistemas dinámicamente interdependientes.

Navarro (2001) concibe las organizaciones como una red de interrelaciones entre sus subsistemas, expresada en términos del sistema de roles, en cuya interrelación emergen nuevas propiedades, a modo de procesos psicosociales como la cultura, el liderazgo y la comunicación. Todos estos procesos son resultado de dichas interrelaciones y no son reducibles a las propiedades aisladas de cualquiera de los elementos del sistema, sino que acaban influyendo en ellos, transformándolos. De ahí la necesidad de abordar su estudio de forma sistémica, además de considerar que cualquier cambio en uno de sus elementos afecta las interrelaciones entre todos y la organización de manera global.

Al mismo tiempo, en las organizaciones se manifiesta la propiedad de la equifinalidad (Bertalanffy, 1972), es decir, los sistemas pueden alcanzar un mismo estado final desde diferentes condiciones iniciales y a través de diferentes vías. Mientras, el principio de la palanca nos alerta sobre el hecho de que en la organización existen determinados puntos de influencia que pueden resultar más efectivos con vistas a generar transformaciones positivas en el sistema; hay puntos en los que la palanca ejerce una mayor presión (Briggs & Peat, 1989; Senge, 1990; citados por Navarro, 2001). Hacia la búsqueda de estos puntos deben estar encaminados los esfuerzos de cambio organizacional, de modo de poder hacer efectivo cualquier proceso interventivo.

Estos dos últimos aspectos resultan vitales para la comprensión de que pequeños movimientos en la dinámica del sistema pueden provocar grandes cambios, a la par de que dichos cambios pueden alcanzarse por múltiples vías. De este modo, se pauta la necesidad de buscar estrategias interventivas globales, que tengan en cuenta todos los componentes interrelacionados del sistema, tratando de identificar aquellos que pueden incidir de manera significativa en la organización como un todo, ya que promoviendo pequeños cambios se pueden generar grandes transformaciones si sabemos identificar bien los puntos críticos del sistema. También hay que considerar que las estrategias deben estar enfocadas hacia el proceso de autoorganización (retroalimentación positiva).

Podemos entonces señalar que la organización es un sistema abierto, en constante intercambio con el entorno y compuesto por diferentes subsistemas interrelacionados entre sí, de tal forma que si uno de ellos es transformado, afecta el funcionamiento de la organización en su conjunto.

Al mismo tiempo, la organización es un sistema social creado por el hombre de manera intencional, con posibilidad de ser modificado, lo cual hace su estudio relevante. Los componentes sociopsicológicos de las organizaciones son los que aseguran su existencia como sistema, más allá de la vida de cada uno de sus elementos concretos.

Desde el enfoque de sistemas, se pone el énfasis en el estudio de los diferentes procesos sociopsicológicos que ocurren de manera interrelacionada a lo interno de la organización: las relaciones que existen entre el individuo, portador de una subjetividad individual, con necesidades a satisfacer en el contexto organizacional y la propia organización, portadora de una cultura y una identidad propia. Esta relación de interdependencia va a estar mediada por la pertenencia de los individuos a diferentes grupos dentro de la organización, tanto formales como informales; así como por la interrelación existente entre esta y su entorno.

El abordaje de las organizaciones debe realizarse desde una perspectiva sociopsicológica, que incluya el estudio de la dinámica motivacional y personalógica de los individuos en el ámbito laboral, así como su comportamiento en el ejercicio de sus roles, el cumplimiento de las normas que prescriben y sancionan esas conductas y el compromiso con los valores en que están asentadas; así como de los elementos relacionales, tanto del individuo con la organización, como de esta a su interno y con su entorno. En la organización, sus miembros están interrelacionados a partir de la interdependencia funcional de los roles que desempeñan y sus requerimientos normativos y los valores centrados alrededor de los objetivos del sistema.

Seguendo a Katz y Kahn (1986), las organizaciones presentan características que las distinguen como un tipo especial de sistema social, siendo integradas por cuatro subsistemas, con funciones bien diferenciadas. Estos subsistemas son: gerencial, técnico o de producción, de apoyo, de adaptación y de mantenimiento.

Para Katz y Kahn (1986), las funciones principales del sistema organizacional conforman el subsistema técnico o de producción, cuya estructura se dedica a la transformación de los insumos que entran a la organización. Este subsistema necesita la presencia de un subsistema de apoyo, el cual es el encargado de asegurar la existencia de actividad productiva mediante las transacciones ambientales, proporcionando una fuente continua de insumos para la producción, gestionando la exportación de los productos y manteniendo las relaciones con otras estructuras e instituciones sociales.

Por su parte, el subsistema de mantenimiento está relacionado con los insumos que preservan el sistema, la fuerza laboral que permite ejecutar los roles pautados a su interno. La estructura de mantenimiento garantiza las funciones relacionadas con la preservación de los individuos en la organización. Para ello, se vale de procesos de selección y adaptación del individuo, así como de recompensas o castigos por el cumplimiento o no de sus roles, vinculando a las personas al sistema como partes en funcionamiento.

Resulta vital que las personas se impliquen en el cumplimiento de los objetivos de la organización y se mantengan en ella desempeñando sus funciones de manera satisfactoria. Entonces, es necesario que se les recompense no solo económicamente, sino también que el sistema de estímulos incluya un trabajo interesante, en el que el individuo posea determinado nivel de toma de decisiones, de manera que se sienta útil y se identifique con los resultados de su grupo y la organización total.

Por último, en toda organización existe un subsistema gerencial, cuyos roles fundamentales van encaminados a coordinar las pautas de conducta organizacionales y a ajustar, controlar y dirigir la coordinación del resto de los subsistemas para que se mantengan agrupados como sistema y se adapten a las exigencias del ambiente externo. Este subsistema se fundamenta en una clara estructura de autoridad, que refleja la forma en que se ejercen el control y la gerencia en la organización.

La estructura de autoridad describe esencialmente la forma en que se organiza el sistema gerencial respecto a la toma de decisiones y su puesta en acción. Su esencia está en hacer que las personas acepten las normas y valores de la organización, dirigiendo su comportamiento hacia el cumplimiento de sus roles formales. Así mismo, distribuye la toma de decisiones a lo interno de la organización; cuando los miembros participan de manera activa en las decisiones, satisfacen sus necesidades de participación y autonomía y se fomenta su compromiso con los objetivos organizacionales.

En otro sentido, Katz y Kahn (1986), ubican mecanismos reguladores y estructuras de adaptación bien desarrolladas, como parte de la estructura gerencial. Los subsistemas orientados hacia lo interno de la organización necesitan la presencia de estructuras de adaptación, las cuales deben dedicar sus energías a captar los cambios ocurridos en su ambiente externo, guiando el funcionamiento organizacional y brindando retroalimentación al sistema acerca de sus resultados. A la vez, deben anticipar estos cambios, de manera que la organización pueda actuar de manera proactiva, generando respuestas adecuadas a las condiciones externas y adaptándose continuamente a las transformaciones que ocurren en todas las esferas de la vida social. Ello es solo posible a partir de una orientación hacia el cambio, que garantiza la supervivencia de la organización

Del mismo modo, conciben que las organizaciones tienen una pauta de papel, formal y compleja, en que la división del trabajo produce una especificidad funcional de desempeño. El subsistema de papeles formales y pautados se refiere a la estructura formal de una organización, constituida por una red de papeles, explícitamente formulados o preestablecidos, que es necesario desarrollar para alcanzar los objetivos. Los papeles describen las formas específicas de conducta asociadas con determinadas tareas y constituyen pautas estandarizadas de conducta que se piden a toda persona que desempeñe una tarea en un puesto determinado.

Hasta aquí hemos caracterizado a las organizaciones como sistemas sociales, desde un enfoque sociopsicológico. Pasamos a continuación a enfocarnos en su carácter complejo.

#### **Las organizaciones como sistemas sociales complejos**

En el campo de las Ciencias de la Complejidad,<sup>14</sup> proliferan enfoques y teorías que introducen nuevos conceptos, definiciones, estructuras y funciones inherentes a los sistemas (Capra, 2006; Delgado, 2005; Luhmann, 1998; Maturana & Valera, 1972; Munné, 1993, 1998, 2005, 2007; Navarro, 2001, 2005; Prigogine, 1997, 1997a; Quijano, 2006). Presentamos aquella más relevante a los efectos de comprender nuestra concepción de las organizaciones como sistemas complejos, siguiendo la obra de Frederick Munné.

Para Munné (2005), son cuatro las teorías desde las cuales se puede caracterizar la complejidad: la Teoría del Caos, con énfasis en la Complejidad de las Estructuras Disipativas de Ilya Prigogine; la Complejidad Fractal de Benoit Mandelbrot; la Complejidad Catastrófica desarrollada por René Thom; y la Teoría de los Conjuntos Borrosos de Zadeh. Define así la complejidad, como un conjunto de propiedades cualitativas irreductibles de un fenómeno o proceso, natural o humano, dadas por la caoticidad, la fractalidad, el catastrofismo y la borrosidad.

Munné (2005), concibe al caos como una de las propiedades de la complejidad, considerando la complejidad en el centro de los sistemas alejados del equilibrio.

Dentro de las teorías del caos destaca un enfoque centrado en el surgimiento espontáneo del orden en los sistemas caóticos, el cual “se genera a partir del caos a través de condiciones de no equilibrio” (Prigogine, 1997<sup>a</sup>, pp. 32-33). Prigogine, su principal exponente, desarrolla lo que reconoce como una termodinámica no lineal, del no equilibrio o teoría de los sistemas alejados del equilibrio.

Así, en los sistemas alejados del equilibrio emergen estructuras complejas con nuevas propiedades, que reciben el nombre estructuras disipativas y se generan a partir del intercambio continuo de materia y energía con el exterior, la existencia de mecanismos de interacción no lineal entre los elementos del sistema y el proceso de disipación de energía. Todo ello provoca una elevada producción de entropía negativa,<sup>15</sup> generando orden de manera espontánea, el cual solo puede mantenerse mediante una autoorganización.<sup>16</sup>

Siguiendo la obra de Prigogine, en un sistema ocurren procesos no lineales que generan perturbaciones, provocando estados inestables y la ocurrencia de procesos caóticos progresivos que llevan al sistema hasta

“puntos de bifurcación”, entendidos como acontecimientos azarosos. Las posibles soluciones se bifurcan, adoptando el sistema una de ellas de manera impredecible: o regresa al estado inicial (proceso de retroalimentación negativa) o comienza a autoorganizarse para evolucionar en una nueva estructura disipativa (proceso de retroalimentación positiva). Esta nueva estructura o fenómeno tiene como característica fundamental la fluctuación amplificada, que es estabilizada a través de las interacciones del sistema con el medio. “Lejos del equilibrio, la materia adquiere nuevas propiedades en que las fluctuaciones y las inestabilidades desempeñan un papel esencial: la materia se vuelve más activa” (Prigogine, 1997, p.71).

Dicho de otro modo, cuando una fluctuación aumenta dentro del sistema, más allá de un umbral crítico de estabilidad, experimenta una transformación, adoptando un modo de funcionamiento distinto, estructurado en el tiempo y en el espacio, funcionalmente organizado, emergiendo el orden en el sistema. Este proceso de autoorganización conduce hacia lo que Prigogine ha llamado una estructura disipativa (Prigogine & Stengers, 1975; citado por Navarro, 2001).

Las estructuras disipativas presentan umbrales de inestabilidad, que cuando son atravesados por alguna fluctuación, son conducidas hacia un nuevo modo de funcionamiento cualitativamente diferente, de complejidad creciente, autoorganizándose, lo cual le permite mantener la misma estructura general (Navarro, 2001; Capra, 2006).

La teoría de los sistemas alejados del equilibrio nos permite entender la evolución hacia el orden, dentro de la inestabilidad y la incertidumbre de los sistemas caóticos. Siguiendo a Navarro (2001), las organizaciones son sistemas caóticos alejados del equilibrio, con capacidad de autoorganizarse, cuyas características son su inestabilidad, su carácter no lineal, en los que el azar juega un papel importante provocando que sean impredecibles, proliferando la incertidumbre y los fenómenos autoorganizativos. La inestabilidad se presenta como una valiosa fuente de creatividad y desarrollo, como potencial de cambio y evolución hacia formas de organización más complejas.

En las organizaciones, pequeñas perturbaciones al interno del sistema pueden generar puntos de bifurcación que demandarán una adaptación a su entorno. La bifurcación se da entre dos opciones posibles: mantener su estado actual, lo cual implicará aumentar la inestabilidad y propiciar estados de ineficacia; o comenzar una transformación organizativa, un proceso de cambio en busca de la excelencia.

Por su parte, la Complejidad Fractal<sup>17</sup> surge del desarrollo teórico en el campo de las matemáticas de Benoit Mandelbrot, profesor en Harvard. Este autor elabora el concepto de fractalidad, relacionado con la presencia de cierto orden dentro de los procesos o fenómenos aleatorios o caóticos. Podemos entender por fractal, siguiendo a Munné, 2005:

Un objeto cuya configuración responde a un patrón muy simple de carácter repetitivo, pero que a pesar de esto va autogenerando características, resultados o respuestas que observados desde diferentes escalas siempre son iguales pero distintas, es decir que se repiten pero nunca exactamente (p.12).

La esencia de los fractales es la “retroalimentación”: los objetos o fenómenos van generando respuestas repetitivas ante la presencia de puntos de bifurcación, cuyos resultados se repiten y son semejantes, hasta alcanzar un resultado “extraño”. Este resultado forma una nueva figura que es llamada atractor,<sup>18</sup> el cual posee las propiedades fractales.

Como propiedades inherentes al caos, señala Navarro (2001) que las organizaciones presentan una forma fractal, encontrándose en ellas patrones similares en cuanto a la estructura y el comportamiento organizacional. De esta manera, se facilita el cambio hacia estados superiores de autoorganización.



Mientras, la Teoría de las Catástrofes es elaborada por el epistemólogo francés René Thom y representa una nueva manera de ver el cambio en relación con la estabilidad estructural de los sistemas. El catastrofismo nos va a permitir acercarnos a los procesos de cambio organizacional (Navarro, 2001). Muestra cómo un sistema es capaz de mantenerse estable a través de mecanismos de cambios repentinos (catástrofes<sup>19</sup>).

Por último, la Teoría de los Conjuntos Borrosos es desarrollada por Zadeh y refiere el principio de incompatibilidad según el cual “a medida que aumenta la complejidad de un sistema, nuestra capacidad para hacer enunciados precisos y significantes sobre su comportamiento decrece hasta un umbral más allá del cual la precisión y la significatividad se vuelven casi características mutuamente excluyentes” (Zadeh, 1965; citado por Munné, 2005, p. 14). De esta manera, la borrosidad<sup>20</sup> considera los fenómenos con límites imprecisos y fronteras permeables, pero con abismos que no son infranqueables.

También la borrosidad se expresa como propiedad de las organizaciones, desde la propia definición de su misión, los valores, hasta los procesos que ocurren a su interno. Ello permite a la organización un proceso de creación de significado y sentido, al flexibilizar sus interpretaciones (Navarro, 2005).

Las propiedades de la complejidad señaladas por Munné abogan por lo necesario en los fenómenos complejos de la incoherencia, la imprecisión, la incompatibilidad, la no linealidad y el cambio inesperado; al mismo tiempo y en su interrelación, emergen fenómenos de autoorganización. Todos estos elementos tienen un punto de encuentro en la Teoría del Caos, encontrándose la complejidad en sus relaciones e interdependencias.

Luego, la organización no es compleja porque consta de multiplicidad de elementos, partes o componentes, sino que la complejidad emerge de la interacción que se establece entre ellos. La complejidad como fenómeno organizacional está en la naturaleza de las interrelaciones de sus subsistemas, en la cual se expresa el carácter no lineal de los sistemas alejados del equilibrio, alejándose así de la simplificación característica de la racionalidad clásica.

### **Conclusiones**

Podemos concluir este trabajo señalando que una organización es un sistema social complejo, abierto al intercambio de energía, materia e información con el medio exterior, con identidad espacio temporal y caracterizada por la no linealidad, la interacción de individuos y grupos humanos (sistema de roles y comunicación), coordinada por una estructura de autoridad, en la búsqueda de objetivos y metas comunes.

Si bien es cierto que aún predomina un pensamiento racional, en el cual la organización manifiesta un comportamiento lineal, en las organizaciones predominan procesos no lineales, en los que las características emergentes no siempre tienen en su base las mismas causas; se conciben las organizaciones como sistemas alejados del estado de equilibrio, lo cual es necesario para generar innovación, creatividad y cambio, considerando la inestabilidad como aspecto básico del fenómeno organizativo, del cual emerge la autoorganización como proceso de los sistemas complejos.

La nueva cosmovisión que promueve el pensamiento complejo nos permite adentrarnos en una comprensión profunda del ser humano y los contextos en los cuales se manifiesta su comportamiento, siendo las organizaciones el ámbito más propicio para el desarrollo de concepciones teórico metodológicas basadas en las ciencias de la complejidad.

### Bibliografía

- Ávila, A. & Medina, A. (2002). "Evolución de la teoría Administrativa. Una visión desde la Psicología Organizacional". *Revista Cubana de Psicología*, 19, (3), 262-272.
- Bertalanffy, L. von (1972). *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas*. Nueva York: Wiley.
- Capra, F. (2006). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos* (3ra Ed.). Barcelona: Anagrama.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos* (7ma ed.). Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- Delgado, C. (2005). *Hacia un nuevo saber. La Bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana: Centro "Félix Varela".
- Katz, D. & Kahn, R. (1986). *Psicología Social de la Organizaciones*. México: Trillas.
- Luhmann, N. (1998) *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Maturana, H. R. y Valera F. J. (1972). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Munné, F. (1993). La Teoría del Caos y la Psicología Social. Un nuevo enfoque epistemológico para el comportamiento social. En I. Fernández & F. Martínez (Comp.). *Epistemología y procesos psicosociales básicos* (pp. 37-48), Sevilla: Eudema.
- Munné, F. (1998). La crítica epistemológica en la Psicología Social del traspaso de siglo. En D. Páez & S. Aycarán (eds.). *Los desarrollos de la Psicología Social en España* (pp.19-24). Madrid: UNED.
- \_\_\_\_\_. (2005). "¿Qué es la complejidad?" *Encuentros de Psicología Social*, 3, (2), 6-17.
- \_\_\_\_\_. (2007). "¿La explicación del comportamiento humano debe ser lo más simple posible o lo más compleja posible?" *Encuentros en Psicología Social (Universidad de Málaga)*, 4, 3-10.
- Navarro, J. (2001). "Las organizaciones como sistemas abiertos alejados del equilibrio". Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Barcelona: España.
- \_\_\_\_\_. (2005) "La psicología social de las organizaciones desde la perspectiva de la complejidad. Revisión y estado actual de una relación prometedora". *Encuentros en psicología social*, 3, (2), 78-87.
- Prigogine, I. (1997). *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del orden al caos* (4ta ed.). Barcelona: Tusquets Editores.
- \_\_\_\_\_. (1997<sup>a</sup>). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Santillana.
- Quijano, S. (2006). *Dirección de Recursos Humanos y Consultoría en las Organizaciones. El ASH, Auditoría del Sistema Humano*. España: Icaria.

### Notas

<sup>10</sup> Véase la Teoría de la Administración Científica desarrollada por F. Taylor; la Teoría Clásica de la Administración, cuyo exponente fundamental fue H. Fayol; y los estudios acerca de la Burocracia, desarrollados por M. Weber.

<sup>11</sup> Véase la Escuela de las Relaciones Humanas con la obra de E. Mayo, K. Lewin, D. Mc.Gregor y A. Maslow; y la Escuela Neoclásica, con J. March y H. Simon como principales exponentes.

<sup>12</sup> Véase la Teoría de las Organizaciones como sistemas sociales, desarrollada por D. Katz y R. Kahn, y sus posteriores desarrollos en el Enfoque de Contingencias, de Lawrence y Lorsch, el Enfoque Socio-Técnico desarrollado por el Instituto Tavistock de Londres, el Desarrollo Organizacional como filosofía administrativa, la Organización de Alto Compromiso de E. Lawler y la Reingeniería, de M. Hammer y M. Champy.

<sup>13</sup> La interacción de la organización con el ambiente va a estar definida por dichos límites, por lo cual van a interactuar de manera variable. En las organizaciones actuales, los límites son cada vez más flexibles.

<sup>14</sup> Ver Munné, 2005. Munné señala entre los principales desarrollos teóricos en el campo, la Complejidad Organizada de Ludwig von Bertalanffy; la Complejidad por el ruido, desarrollada por el biofísico Heinz von Foerster; la Complejidad Funcional-Estructural de los Sistemas Sociales, desarrollada por Niklas Luhmann; la Complejidad de la Complejidad, identificada en la obra de Edgar Morin; la Teoría de los Sistemas Autopoiéticos, de los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela; las Teorías del Caos de Edward Lorenz e Ilya Prigogine; la Complejidad Fractal de Benoit Mandelbrot; la Complejidad Catastrófica, desarrollada por René Thom; y la Teoría de los Conjuntos Borrosos, de Zadeh.

<sup>15</sup> En la obra de Prigogine (1997), la entropía negativa ocurre cuando el flujo de entropía que el sistema intercambia con su entorno es mayor que su producción de entropía interna. Se consigue que la entropía venga determinada por el flujo de entropía con el medio, más que por la producción interna de esta,

asegurando la subsistencia del sistema, que conserva su energía interna. La entropía positiva vendría dada por la elevación de la producción interna de entropía, sobre el flujo de entropía con el entorno.

<sup>16</sup> Es definida como la aparición espontánea de nuevas estructuras y modos de comportamiento no lineales en sistemas alejados del equilibrio (Capra, 2006).

<sup>17</sup> Término que significa fracción. En geometría, representa una figura que está compuesta por pequeñas partes, las cuales son iguales a la figura original.

<sup>18</sup> Véase la relación entre los fractales y los atractores extraños de la Teoría del Caos (Munné, 2005).

<sup>19</sup> Véase la relación entre las catástrofes y la Teoría del Caos, donde las catástrofes representan un tipo especial de bifurcación (Munné, 2005).

<sup>20</sup> Véase la relación entre la borrosidad y los procesos caóticos de autoorganización (Munné, 2005).

## LA METODOLOGÍA CORPORAL

Sergio López Ramos

Irma Herrera Obregón

Gerardo A. Chaparro Aguilera

Arcelia L. Solís Flores

Margarita Mendoza Rivera

México

### Resumen

La metodología ortodoxa en la enseñanza psicopedagógica desarticula al sujeto de su cuerpo, de su Naturaleza, de su origen social y del principio de considerarlo como portador de vida; de esta forma el conocimiento se pondera fundamentalmente desde lo cognitivo por lo tanto abstracto y descontextualizado transformando al objeto en portador de saberes memorísticos. Nuestra propuesta de enseñanza metodológica se suscribe a la necesidad de vivenciar el proceso de enseñanza aprendizaje con el cuerpo donde los actores son: el docente, el alumno y los usuarios de la psicología vinculados con el ejercicio profesional de esta, dentro y fuera de los espacios áulicos.

Nosotros nos suscribimos a la búsqueda y construcción de alternativas en el campo de la enseñanza-aprendizaje con el cuerpo, lo que es una visión innovadora de la psicología, que incluye una nueva visión epistemológica y filosófica del proceso de aprender distinta al memorístico cognitivo por lo cual vamos más allá de la causalidad lineal, de la condicionalidad y la artificialidad de la sociedad contemporánea. Esta tendencia es la que atraviesa la propuesta de aprendizaje corporal con todas sus dimensiones, la misma que sustenta este trabajo de formación de los estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de estudios superiores Iztacala de la UNAM.

**Palabras claves:** metodología de enseñanza, aprendizaje corporal, técnicas corporales.

### Abstract

The methodology in teaching orthodox psychology dismantled the subject of his body, of his nature, his social origin and the principle of considering it as a carrier of life, in this way the knowledge is primarily from the cognitive weights thus transforming abstract and decontextualized the object in rote knowledge carrier. Our teaching methodology proposed subscribe to the need to experience the process of learning with the body where the actors are: the teacher, students and users of psychology linked to the practice of this inside and outside the classroom spaces.

We subscribe to the seeking and building alternatives in the field of teaching and learning with the body, which is an innovative approach to psychology, which includes a new epistemological and philosophical vision of the learning process other than cognitive rote so which go beyond linear causality, conditionality and artificiality of contemporary society. This trend is being experienced by the body learning proposal with all its dimensions, same work underpinning this training for students of the psychology of higher education Iztacala Faculty of UNAM.

**Key words:** methodology in teaching, body learning, body techniques.

La metodología ortodoxa en la enseñanza psicopedagógica desarticula al sujeto de su cuerpo, de su naturaleza, de su origen social y del principio de considerarlo como portador de vida; de esta forma el conocimiento se pondera fundamentalmente desde lo cognitivo por lo tanto abstracto y descontextualizado transformando al objeto en portador de saberes memorísticos. El objetivo del presente trabajo es reflexionar respecto a la metodología psicopedagógica empleadas en la Universidad Nacional Autónoma de México en la FESI y hacer una propuesta alternativa que involucre al sujeto y su cuerpo como vehículo, meta y espacio del aprendizaje.

A manera de diagnóstico se les plantearon a las estudiantes siete preguntas: 1.- Para ti ¿Qué es la vida?, 2.- ¿Cómo entiendes tu vida?, 3.- ¿Para ti qué es vivir?, 4.- ¿Dónde está la vida?, 5.-¿Cómo aprendes?, 6.- ¿Cómo aprendes el conocimiento?, 7.-¿Para qué te ha servido la psicología en tu vida?, encontramos que los estudiantes son portadores de una concepción de la vida que se antoja artificial, es decir, repiten lo que han aprendido cognitivamente, no tienen suficientes experiencias corporales que les permitan tener otro referente para explicarse los procesos de comprensión y ubicación en el planeta, saber qué es la vida afuera del cuerpo nos pone ante la disyuntiva, lo que decimos al respecto es algo ajeno a mi vida, es decir; entiendo pero no comprendo las dimensiones del proceso corporal que encierra o contiene la vida como principio, la cognición o el campo cognitivo como punto de desarrollo conduce al alejamiento del cuerpo, es una paradoja de apreciación, no puede comprender lo que tiene, sin haber comprendido el proceso que tiene en su interior, es decir: solo se reproduce, no da sabiduría sobre sus procesos internos, aceptar que somos así, o así nos tocó ser, no es un buen principio para innovar, no es un punto de apoyo a la creatividad con el cuerpo, ni siquiera es una ventana, menos una puerta a la construcción de alternativas fuera de la artificialidad social en que nos tocó vivir, nacer e insertarse es un punto en común con los estudiantes, no es algo que les dé escarlatina, es un punto de unión, por lo mismo el saber se asocia con este mundo de las apariencias y las formas, las ideas que se han construido sobre la existencia, románticas y hedonistas, existencialistas, cubiertas de deseos de llegar a ser o solo disfrutar, vivir y hacer que el cuerpo solo sea un objeto que se usa y se acaba, mientras eso llega es preciso hacerlo que sea feliz, que sienta, que goce, que se enamore y tenga las emociones para sentir, la concepción de vida es importante para nuestro caso de la enseñanza por múltiples razones, pero una de ellas es que se derivan acciones profundas y con implicaciones en la descendencia y en la sociedad en que se vive, la comunidad, la colonia, el barrio, el punto para nosotros no es que sea una lectura que busca acusar o denunciar, no, lo que nos importa es la acción que deriva de ello, es decir, una lectura de la vida se ha de manifestar en abandonos corporales, en suicidios, en carencias afectivas, en tirar basura, en depredar, en una enfermedad crónica.

El cuerpo no es una máquina, no es tampoco un proceso predestinado, e incluso se duda que sea un fruto de la evolución, concebimos el cuerpo como un espacio que construye un proceso biológico que responde a las circunstancias y a los estados del tiempo de una geografía, hacen que dé respuestas de auto sustentabilidad en cualquier espacio que habite, lo que nos conduce a una reflexión más compleja sobre lo que significa tener un cuerpo y una concepción de máquina o de evolución, cuando por el contrario sabemos que es un conjunto de células, tejidos, órganos, sistemas y aparatos que están íntimamente relacionados con una red de cooperación que les permite ser autosustentables, autorregulador, significa que la vida se mueve con una libertad ajena a la condición humana; la moral, la ética, la religión, sin embargo no podemos decir que sea ajena a esta condición de la cultura, el cuerpo ha de construir respuestas de sobrevivencia y de adaptación a la circunstancia para proteger la vida, las respuestas de cáncer o de alergias, enfermedades crónicas y oportunistas son parte fundamental de un proceso que avisa desde el interior del cuerpo,<sup>21</sup> encontramos que el cuerpo no es un montón de tejidos y huesos, lo que lo mueve se puede conocer como principio de vida y se expresa a pesar de lo que hacen los individuos con él, las expresiones que conocemos, como increíbles, son experiencias de personas que han logrado superar la condicionalidad de una concepción de vida que no permite asombrarse, indignarse o enamorarse con su cuerpo, la compleja expresión de un cuerpo que se convierte en el espacio de crecimiento de un individuo lo conduce a lo sublime o lo deja en lo animalesco.

Lo anterior demanda un trabajo con el cuerpo. Conocerlo, romper con la condicionalidad, identificar la mente, el pensamiento que se hace obsesivo y compulsivo permite dar los primeros pasos en el encuentro con el cuerpo. Los alumnos están en el punto de repetir lo aprendido en la escuela, se puede observar que no existe un trabajo con el cuerpo, que consiste en hacer algo con él, lo que significa que se reconoce como la posibilidad

para hacer que se desarrolle una parte del cuerpo o un espacio de comprensión que permita hacer otra lectura de este, lo que implica un profundo encuentro con el qué le damos al cuerpo, placeres mundanos que no se acaban. Y no existe trabajo para su desarrollo y prevención para evitar la muerte prematura. Si nosotros queremos encontrar el cuerpo de los estudiantes como espacio para el aprendizaje, estamos un poco ajenos al proceso, de ahí la importancia de nuestro proceso corporal, que nos ha conducido a esta interrogante sobre el qué hacer de los jóvenes en la concepción de la vida y no es una pregunta simple, es tan compleja que nos deja ver lo que está dentro y fuera de las formas de desarrollo del sujeto. Si somos un poco más incisivos, podemos encontrar que el cuerpo de los jóvenes no se mueve en la generalidad, es pasivo y hedonista.

De fondo está un principio más complejo que es el concepto de movimiento, si comprendemos que movimiento es vida, los jóvenes no se mueven, tendrán algunas patologías que conducen a la muerte, a la decadencia del cuerpo sea en obesidad o delgadez, el proceso es de una correlación intrínseca que nos da elementos para poder construir explicaciones de otro orden con los jóvenes, si no existe movimiento es muy probable que el cuerpo se haga perezoso y el pensamiento también, cómo pedir que debe aprender de otra manera si no quiere moverse, si el cerebro está condicionado a no hacer mayores esfuerzos que lo mínimo necesario.

Cómo entiende su vida un joven universitario, la entiende desde la cultura y de lo que se dice debe ser la vida en una cultura del poder instituido sobre las normas y la normatividad que impide ir más allá de lo instituido. La diversidad es un elemento vital en esta línea de trabajo, cómo entienden la vida, no es algo simplificado, es la manifestación de una mezcla que se relaciona con la formación de su carrera de psicología que van a la mitad, las expresiones de un aprendizaje de la teorías psicológicas que han tenido su simpatía, las preferencias de una propuesta teórica en psicología conlleva un profundo sentido de aceptación o negación de lo que se cree es la existencia en el planeta o exalta el ego como principio de vida y todo gira en torno suyo, en el peor de los casos es la condicionalidad o la visión de la exclusión, lo que no comprendo lo niego, el yo como principio de regulación de la vida, el antropocentrismo es la regla de los estudiantes y la vida se ve como algo que pasa y no está en nosotros, son los otros o la vida, pero se desdibuja el sujeto con su vida, el punto que nos interesa es el valor de la importancia de ser un sujeto con un cuerpo que se niega y solo se exalta su entendimiento ajeno al cuerpo, en esa lógica el cuerpo no se ve como una herramienta para el aprendizaje, la cognición se convierte en la constructora de ideas sobre ideas y nos permite construir la metarrealidad del lenguaje, no podemos esperar nuevas ideas, refritos sobre una teoría que se hace dogma y no permite articular la vida con el espacio donde se vive, es decir, no se pueden hacer propuestas o adaptaciones en la geografía donde se vive, apegarse al dogma de una propuesta no da opción de hacer innovación en la vida personal y social, y qué no decir del cuerpo y la explicación del otro en su proceso psicológico, cuál es la dimensión que debemos de trabajar en ese punto, hay que ir al proceso corporal, vivenciar para comprender la relación del cuerpo y la cognición, redimensionar el proceso de aprendizaje. El mismo que va más allá del aula, toca la familia, como deseos de ser alguien con un título, eso es entender la vida, con momentos de un yo egoísta y el otro rostro de la convivencia con hijos, padres, ser los que comparten sin dejar de ser yo, el nosotros se diluye como algo que sería bonito, pero demanda más compromisos.

Trabajar en el cuerpo, con el cuerpo, desarrollar el cuerpo nos da otra óptica sobre el valor de una herramienta que nos abre un rumbo para hacer un ejercicio profesional de formación distinto que pueda dejar el conocimiento fragmentado y dividido en objetivo subjetivo, lo que impediría que los alumnos puedan estar en crisis sobre la fatalidad de vivir o de sus vidas, el conocimiento debe de articularse con la vida corporal y de ahí hasta donde impacte. Podemos decir que su lectura de la vida no incluye plantas, animales, menos minerales, incluso la vida es algo casi romántico, donde la muerte no aparece y Dios es un recurso explicativo, estas ausencias y presencias, no permiten reconocer que el cuerpo es el espacio donde conviven la muerte y la vida como proyectos que se alimentan de las acciones consientes e inconscientes cotidianamente, no encontramos

que sea el pensamiento integral lo que se manifieste, por el contrario lo fragmentario y reduccionista hace acto de presencia en sus expresiones, las mismas que corresponden con la formación teórica en psicología.

Otro elemento que agregamos es la falta de actividades por parte de la escuela para promover una acción que no sea la competencia deportiva o de acondicionamiento físico, que solo mueven la eliminación de vapor de agua y quemar calorías, no existen otras opciones de trabajo con el cuerpo, como el yoga, la meditación, el tai chi, etc., que permitan sentir y construir en el cuerpo otro proceso, están presentes incipientemente, *friden kras* y meditación *zazen*, pero no son suficientes, el vacío existencial que enfrentan los estudiantes, se articula con un cuerpo en crisis; no lo aquieta la droga, el sexo, el abandono, el alcohol, la depresión.

Buscar en el exterior sus respuestas, los aleja de su interior, la ansiedad que esto produce no encuentra un asidero tangencial o emocional para soportar la crisis del aprendizaje, buscar un método que haga fácil el paso por la universidad, conlleva a desarrollar patrones de comportamiento que cultivan la pereza, trabajar en equipo sin trabajar, buscar en la red los espacios donde se pueden bajar los trabajos y no investigar, no leer y solo adherirse a los comentarios, exponer un artículo entre tres o seis integrantes y el material se fragmenta y casi nunca se enteran del total del material, difícil que los alumnos recuerden lo que leyeron de un semestre a otro, y por si eso fuera poco las relaciones intersubjetivas de los grupos de estudiantes difícilmente son de cooperación, la atomización, la fragmentación son expresiones cotidianas, no se pondera el aprendizaje cooperativo o de articulación de saberes, desde luego que el espacio universitario también cultiva las otras opciones, pero hay que descubrirlas, aprender no es solo la sinapsis de un cerebro estimulado y adicto al azúcar refinada, las grasas y los carbohidratos. Hoy día el celular en el salón de clases irrumpe, es gestor de ansiedad, de adicción, de codependencia y desde luego no facilitador de un aprendizaje integral, salirse del salón de clases a contestar es construir un espacio distinto en la relación con el saber, en esa misma línea está Internet con su dosis de adrenalina, este mundo virtual crea la ilusión de que todo se puede arreglar con una llamada o con información que se baja y se pega para vencer las materias.

En esa lógica el cuerpo es solo materia de consumo, consumir vaginas o penes, vivir aprisa, “para hacerla” no es otra condición que la degradación del cuerpo, tener virus del papiloma humano, un aborto, anorexia o bulimia, ser promiscuo, etc., a los diecinueve años no cuidar la salud mental y física, nos conduce a ese compromiso por la vida de los otros y desde luego a la memoria corporal y emocional. Estas generaciones enfrentan en su canasta básica de la memoria corporal ser hijos de guardería, hijos únicos, vivir en espacios pequeños, no tener contacto con la tierra, no conocer las plantas, desarrollar alergias a otros seres vivos, eso les hace creer que son originales. Sin embargo el cuerpo se mueve con su principio de vida, aunque estén presentes las carencias y ausencias de padres trabajadores, familias monoparentales, abuelos tolerantes, los abusos y violaciones marcan y definen vidas, son historias de la vida urbana, las historias de vida de los universitarios se cruza con esta cultura de una sociedad neoliberal, con la idea de nacer por cesárea y todas las implicaciones que tiene para el sujeto con su falta de voluntad y tenacidad en el quehacer con su vida, nacer mermado por ser un hijo no deseado y un largo etc., cómo puede ver la vida un individuo con esta recarga social familiar.

Es en este punto que la pedagogía de lo corporal nos permite hacer propuestas de trabajo con el cuerpo para desbloquear las experiencias que impiden aprender o identificar el estatus de crecimiento en lo cognitivo e intuitivo, partiendo del cuerpo como espacio de aprendizaje, recurso para abrir otras lecturas que pueden descondicionar los cinco sentidos y la inclusión de la mente como principio para hacer la ubicación con el aquí y ahora, aprender con el cuerpo, es una experiencia distinta, que pone en movimiento el principio de autorregulación y se vence la pereza mental y física, se puede extrapolar esta experiencia al planeta cuando se comprende la vinculación y la relación microcosmos y macrocosmos, se articula con los órganos, con las emociones, con los sabores, con los ancestros y cobra sentido respirar, aprender se convierte en una experiencia de crecimiento y la conciencia se expande, los beneficios se han de extrapolar a un crecimiento

espiritual, a una seguridad para proponer en su espacio de trabajo, formar alumnos en esta propuesta, tiene otras implicaciones, se puede trascender la concepción de que los espacios poseedores del conocimiento son instrumentos cognitivos: libros, aulas y ciertas personas certificadas.

Ni el cuerpo, ni las emociones son consideradas, en esa lógica no se puede esperar que la historia tenga un lugar en el cuerpo, e incluso lo natural no es principio de verdadero, si comprendemos que lo biológico está cruzado por la cultura o sea lo social. De ahí que podamos comprender mejor la despersonalización con el saber. Mismo que se adquiere, según señalan los estudiantes, por medio de las enseñanzas instituidas por la humanidad, por sus cinco sentidos, por sus habilidades de memoria, las experiencias del salón de clases, un saber que se institucionaliza como la verdad que soporta su formación, pero llegan a la conclusión de un trabajo que se enfrenta a su límite, aprender no es un acto como lo habían visto, entraña procesos complejos que se articulan con el mundo inmediato e histórico e incluso sus emociones y deseos como parte del saber aprender, pero el punto se torna álgido cuando del espíritu y emociones se trata, el referente para aprender es la experiencia, la cognición, aun cuando siente o reconoce que algo le falta, se busca afuera del cuerpo, de ahí la pérdida de sentido del ejercicio profesional, el desencanto en los últimos semestres es una moneda corriente entre los alumnos, el modelo en los que fue formado; conductismo, psicoanálisis, humanismo, teorías sociales, etc., no ponderan en sus métodos pedagógicos aprender con otro sentido que no sea el objetivismo o la subjetividad, nulificando y en el peor de los casos descalificando el cuerpo como espacio de aprendizaje. Todo se puede aprender desde la experiencia, la cognición y la convivencia, hacer la lectura de un planeta que nos demanda tener compromisos sin considerar el espacio corporal, nos puede llevar a un retorno donde las prácticas anteriores de enseñanza solo se amplían en su campo de inclusión de otro saber que nos compromete con el Planeta y el género humano, pero no con la vida que tenemos en el cuerpo.

Todo el saber que se enseña en psicología para qué sirve. Es una pregunta central en nuestro trabajo de formar profesionales de la psicología y el punto para nosotros es: enseñar de acuerdo a los tiempos o a las necesidades sociales y personales de la población, seguir una política o una emergencia social de la construcción que se da en la sociedad postmoderna, la formación de generaciones de estudiantes de psicología en treinta y cinco años, están marcadas con este sello de la limpieza del humanismo, la aproximación y predominancia del pensamiento tecnocrático en las ciencias de la psicología es un obstáculo para desarrollar nuevas miradas ante la efervescencia de la construcción que hace el cuerpo en su interior ante las amenazas de muerte que se establecen en la sociedad neoliberal, su peligrosidad, más que documentada, se materializa en las sintomatologías de un cuerpo enfermo por lo crónico, el cáncer, lo psicosomático, el psicólogo conceptualizado como el profesional que tiene conocimiento y dominio de las problemáticas de la sociedad, se nos revela como el profesional que no está en esa frecuencia, tiene la técnica o las técnicas pero queda fuera del contexto; tanto social como personal.

Estamos ante un reto mayúsculo; formar alumnos con una perspectiva que no pondere lo cognitivo o la experiencia, pero que sí sea sensible a los tiempos, al proceso de construcción que se da en la familia, en el salón de clases, en su cuerpo y sea capaz de resignificarse y resignificar su formación profesional por la vía de despertar en su cuerpo un proceso de construcción más propositivo y no competitivo que lo está destruyendo hoy día.

En este contexto, es necesario ofrecer una formación profesional más sólida y vinculada a la vida, a los psicólogos; es inminente el cambio de la estructura y contenido del plan de estudios que hasta la fecha ha estado vigente en el campus Iztacala. Hacer un plan de trabajo psicopedagógico que no solo pondere lo racional, también el proceso emocional, afectivo y la relación de este con los estilos de vida y su concreción en el cuerpo, para lograr convertir a este último en un recurso y espacio del aprendizaje.

Debemos considerar como imperativo, ético y académico el impartir conocimientos básicos con los que todo profesional debe contar para asumir una actitud de análisis, crítica y apertura; pero también herramientas



prácticas que permitan a los estudiantes allegarse a su proceso personal de construcción corporal y técnicas de trabajo que les permitan abrir nuevas opciones de construcción al interior.

El saber desde el cuerpo es la base de nuestra propuesta metodológica, parte de la concepción del cuerpo como síntesis de la cultura, los hábitos, el lenguaje, la religión y la alimentación, pero también como un proceso de aprendizaje. Para despertar un cuerpo sumido en la ignorancia es necesario hacer un trabajo corporal que transforme los movimientos creados, a partir de lo cual surgirá un nuevo movimiento.

El cuerpo es una compleja red de cooperación y no podemos excluir las emociones y los sentimientos como parte importante de esta red; incluyendo el desarrollo espiritual que se conjuga en el cuerpo; creemos que cada cual es dueño de una individualidad y un proceso de construcción corporal.

El sujeto-espacio que se mueve puede construir un proceso personal. Se aprende con el cuerpo haciendo cosas, alimentándose en forma equilibrada y respirando adecuadamente para tener claridad en el pensamiento y en el cuerpo.

Para crear el movimiento interno que rompa con el movimiento externo impuesto por la cultura y las instituciones sociales es necesario cambiar el movimiento instituido y hacer un movimiento propio a partir de la respiración, sabiendo que la vida es un principio de supervivencia que se inicia con el contacto del aire y los pulmones a través de la inhalación y la exhalación, lo que implica la obtención de aire oxígeno-energía. Aquí es pertinente hacerse algunas preguntas: ¿respiración para qué?, ¿cómo respirar?, ¿cómo transmitir el aire?, ¿cómo utilizarlo? La respiración es un proceso que permite abrir la memoria corporal por medio de la práctica de ejercicios por lo menos un día a la semana. Esto hace que la memoria se mantenga abierta y el cuerpo elabore nuevos códigos.

La propuesta de respiración que aquí se hace es de tipo abdominal, similar a la que tienen los recién nacidos. El ejercicio consiste en ponerse de pie con la espalda recta y los pies juntos, colocar la lengua en el paladar y mantenerla ahí durante todo el ejercicio. Se inhala por la nariz de manera lenta y pausada, llevando el aire hasta el ombligo; se contrae el ano y se mantiene así mientras se exhala por la nariz. Se recomienda realizar diez o veinte respiraciones diarias.<sup>22</sup>

Cuando se ha dominado la respiración, se complementa el ejercicio echando cabeza y hombros hacia atrás, se inhala, se lleva el aire a la zona de constricto (centro del pecho) y después se exhala moviendo el aire de esa zona para llevarlo al abdomen.

La propuesta es trabajar en un proceso de respiración mística para abrir el tándem atendiendo a cuatro principios: aprehender, aprendizaje, enseñanza y metodología en un proceso de contacto entre el cuerpo y la naturaleza.

Lo primordial es reconocer y practicar la gratitud con la madre, con el planeta que mantiene la vida, y agradecer a la tierra para tener contacto con su espíritu de tal forma que la energía obtenida pueda hacer posible el contacto con el cielo, el sol y el universo de manera funcional, pues la forma incorrecta de respiración está provocando la muerte celular prematura de los cuerpos debido a la intoxicación de la células y la deficiente alimentación.

Para que haya una adecuada oxigenación la respiración debe acompañarse de ciertos alimentos que la facilitan, por ejemplo, el consumo de vegetales verdes que tienen alta cantidad de hierro, así como lentejas, hígado de pollo y ternera, que ayudan a fijar las moléculas de oxígeno y eliminar lo tóxico que no sirve a la célula.

Punto del tándem o hara, abajo del ombligo 3 o 4 pulgadas. Es el centro de energía que tiene el cuerpo y que se localiza en el ombligo, el cual se forma y desarrolla con la práctica de la respiración.

Por ser la comida un elemento importante, también debe disminuirse al mínimo de la dieta la carne roja e incorporar verduras y soya, lo que puede ayudar a mejorar el aprendizaje.

El sueño es otro elemento indispensable porque cuando se duerme profundamente se oxida de manera adecuada; por el contrario, si no se duerme bien el cortisol evita el consumo y utilización del oxígeno. Una consecuencia de esto es la esclerosis cerebral que se produce cuando el cerebro no se ha oxigenado ni alimentado bien o si se han consumido azúcares refinados en exceso.

La respiración tiene dos funciones en el cuerpo:

- Llevar el oxígeno al cuerpo para desbloquear la energía: el ombligo, las emociones (constricto de corazón), la locución (boca), la mente (frente). Desde esta propuesta el ombligo es el origen y desbloquearlo significa sacar lo que está ahí guardado, pues las teorías orientales indican que se aprende con el ombligo, se piensa con el ombligo, se decide con el ombligo.
- Aprender a pensar con el ombligo, aprender a tomar decisiones por medio de la intuición. Uno de los ejercicios que permite el fortalecimiento del tándem para desbloquear la energía y guardarla en el ombligo es el siguiente: con los pies juntos, parado con la columna vertebral recta, las manos a los costados, se inicia juntando las palmas con fuerza a la altura del ombligo y levantarlas lentamente elevándolas por encima de la cabeza lo más alto que se pueda. Se separan las manos y bajan lentamente extendidas en cruz con las palmas hacia arriba (comienza a inhalarse con el ejercicio y a partir de ahora se empieza a exhalar). Se voltean las palmas hacia abajo y se van bajando los brazos hacia el frente (se inhala de nuevo) cruzándose a la altura del ombligo. Se deshace la cruz y los brazos se llevan a los costados y hacia atrás haciendo fuerza como si se juntarán los omoplatos (se empieza a exhalar), se regresan al frente y se colocan la mano derecha abajo, la izquierda encima de la derecha y los dedos pulgares se unen quedando en el centro un espacio similar a la figura de un huevo. Es importante mencionar que este ejercicio permite establecer el contacto entre el interior y el exterior, arriba y abajo, el cielo y la tierra. Debe hacerse de manera pausada y lo más estético posible.

Desarrollar una metodología para la pedagogía del cuerpo requiere aprender a respirar, sentir la entrada y salida del oxígeno y crear una respuesta en el cuerpo a favor de la vida, es decir, recuperar el principio autorregulador del cuerpo pues a través de él se controla y economiza la energía (al colocar la lengua en el paladar y contraer el ano durante la respiración se impide que la energía obtenida al inhalar se pierda al exhalar).

Ahora bien, un ejercicio que favorece la toma de decisiones desde el ombligo es la posición de caballo, que consiste en colocarse parado con los pies juntos, los puños cerrados y los brazos levantados a la altura del pecho y estirados al frente; se flexionan las rodillas y se mantiene la columna vertebral recta de uno a cinco minutos, haciendo la respiración recomendada y percibiendo lo que ocurre en el cuerpo. Este ejercicio también permite arraigarse a la naturaleza, a la tierra y a la vida.

Hablar de la vida es cuidar nuestra vida. Cuando atendemos a esto el principio interior del cuerpo se mueve, se armoniza, lo que viene fluye, no se entra en angustia, se aprende bien porque existe equilibrio en el principio interno del cuerpo.

En este sentido, recuperando el principio con la vida-aprendizaje que fluye, lo importante es saber para qué quiero aprender y saber que puedo transformar mi saber a través de la respiración. Si la zona del tándem es fuerte se tiene larga vida; por el contrario, si es débil hay confusión en la cabeza, se capta el conocimiento desde lo cognitivo, por lo que solo se entiende, pero no se aprende.

Los ejercicios de respiración ayudan a hacer (trabajar) más que a pensar, porque mediante ellos se cuida el kigenético –la energía adquirida de la madre con el nacimiento–; se cultiva el ki adquirido –sol, aire, alimentación–; y se desarrolla el ki espiritual realizando trabajo corporal, esto es, cualquier práctica que ayude a fortalecer al cuerpo y a despertar al espíritu.

Para que el aprendizaje fluya en la cabeza y en el cuerpo es necesario cultivar tres principios budistas:

- El sufrimiento no es la felicidad.
- Lo esencial no está en lo aparente sino en la vida.
- Nada es para siempre.

Recuperar y vivir con estos principios hace que el individuo sea sensible a la vida y a la naturaleza y que su cuerpo esté receptivo para aprender.

Para abrir el cuerpo se realiza el siguiente ejercicio, que además activa la comprensión porque mueve el sistema nervioso: tapar el poro derecho (la fosa) de la nariz y por el poro izquierdo inhalar lentamente contando del uno al dieciocho; al exhalar, contar también del dieciocho al uno. Se repite el ejercicio hasta cinco o diez minutos.

Según se vaya avanzando en la práctica, también se puede aumentar la numeración. Es muy importante que se haga solo una respiración al tiempo que se hace el conteo del uno al dieciocho y del dieciocho al uno, superando las sensaciones que tenga el cuerpo mientras se hace la respiración. Se repite el ejercicio usando la misma dinámica con el poro izquierdo.

Cuando la respiración de este tipo se mecaniza y ya sin cubrir el poro se tiene la misma sensación es que se han desbloqueado los chacras de la espalda.

Tapar el poro derecho de la nariz permite despertar la memoria corporal. El cuerpo se activa cuando se respira con el poro izquierdo y se aprende bien.

Si se quiere armonizar o equilibrar al cuerpo se respira con el poro derecho.

Para lograr el equilibrio de ambos meridianos también se puede realizar el siguiente ejercicio: de pie, con los brazos levantados y extendidos por los hombros en forma de cruz, se levantan las palmas de las manos con la cara hacia afuera, se levanta un pie y se mantiene el cuerpo sobre el otro por al menos un minuto o todo el tiempo que pueda mantenerse la posición. Se repite el ejercicio con el otro pie.

Cuando se puede mantener el ejercicio con los ojos cerrados se ha dominado a la mente y el cuerpo está más receptivo al aprendizaje.

Lo anterior nos indica que el aprendizaje es una experiencia que se cultiva en el cuerpo. Puede aparecer cuando se evoca porque no es un recuerdo, es una construcción que se ha instituido en el cuerpo. En nuestros sistemas educativos por lo regular el aprendizaje ha sido puramente cognitivo y ha estado regulado por altos niveles de ansiedad que bloquean la memoria del cuerpo, pues la ansiedad se ha instalado en distintas partes y quizá haya llegado a congestionar la parte del ombligo debido a las formas de la enseñanza, a la influencia de las instituciones sociales (congestión del pecho es apego con la familia) o a los apegos –personas, cosas, emociones, sentimientos, etc.–. Para desbloquear es necesario realizar un movimiento interno mediante un trabajo corporal que incluye los ejercicios ya mencionados entre muchos más.

Al vincular el hacer y el saber se establece en el cuerpo un proceso que construye el conocimiento e involucra la vida porque se enriquece con la práctica. La vida es una, la vida eres tú, de ahí que al hacer contacto con el cuerpo, con la vida y con el universo se podrá vencer el principio de la apariencia para entrar a la esencia –vida. Otra forma de aprender con el cuerpo es abrir los meridianos. Para ello un método muy antiguo que se

recomienda es el “palacio de la memoria”, que consiste en crear espacios en la mente y trazar una ruta dentro de ellos por la cual pasan de forma ordenada, con una estructura (de lista de listas o de lista de conjuntos), ya sea en un orden que se pueda recorrer o yendo directamente al punto en que se quiera tener acceso.

Este ejercicio es muy potente pues puede aplicarse a lugares reales o imaginarios –los llamados “palacios de la memoria– y resulta muy sencillo para quien tiene una experiencia amplia al imaginar tantos entornos como desee.

Este es un método que ayuda a memorizar información y tener acceso a ella cuando sea necesario con la precisión que se ha establecido en la mente. Tanto esta forma de aprender como el uso de la respiración parten del principio básico de que aprehender-conocer es crear habilidades en el cuerpo, considerando que lo corporal es un espacio donde uno construye, siente, adquiere saberes-conocimiento y traza su destino en la vida. De esta forma, el aprendizaje se constituye en un proceso permanente que tiene inicio y avance continuo.

Lo importante de estos métodos es reconocer que el hombre, al igual que los animales, tiene la posibilidad de desarrollar cada parte de su cuerpo e incorporar nuevas habilidades a su repertorio.

La tarea es rememorar el cuerpo desmembrado y hacerlo un todo por medio de nuestros propios cuerpos, mediante las sensaciones corporales que después se convierten en sentimientos o imágenes, incluso en pensamientos.

Los recursos son muchos y variados, pero quizá donde todos podemos coincidir es en la recuperación de un espíritu que dé la opción de escuchar las problemáticas contemporáneas, donde los sujetos formados en el currículum actual cumplan con un mínimo de compromisos con las demandas sociales. El horizonte lo podemos abrir en el individuo contemporáneo, en quien se han manifestado tanto los problemas psicosomáticos, del espíritu, los problemas de encontrarse consigo mismo, de ver las fronteras de la existencia misma en una vida que se consume con las competencias. Vistas las cosas así, la formación profesional de los psicólogos no se ajusta a la problemática contemporánea en el campo de la salud, conceptualizada como una unidad de lo orgánico y lo psicológico.

Los alumnos no cuentan con las herramientas para realizar tales propósitos de solución de problemas. Esto se debe en parte a que se ha perdido la contextualización de la enseñanza, y la orientación no va encaminada a la prevención; pero sobre todo ellos mismos no han visualizado su cuerpo como la posibilidad para encortar y ejercer opciones para la salud. Las demandas inmediatas quitan toda posibilidad de buscar otros horizontes.

### **Bibliografía**

Albornoz, Marcelo E. <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/363703> página personal: marceloealbornoz@gmail.com

Antonio Lazacano-Araujo. (2010). *El universo de la biología. El origen de la vida*. México: Trillas, 107 p. 2010

Christiane Northrup. (2010). *Cuerpo de mujer, sabiduría de mujer. Una guía para la salud física y emocional*. Barcelona: Urano.

Chuang Tzu. (1991). *Pensamiento filosófico. Análisis y traducción Carmelo Elorduy S.J.* Venezuela: Monte Ávila, p.129.

Daisaku Ikeda. (1990). *El misterio de la vida a la luz del budismo*. Madrid: Heptada p.17.

De Luca Adriano P., Espinosa V. Luis F., y Sánchez A. M. Elena. (2012). *La nueva medicina germánica. Las enfermedades como recurso biológico arcaico de la naturaleza para la conservación de la vida*. México: ITACA.

Guerra, Luis Manuel. (2008). *Vida verde. El químico Guerra responde. Las preguntas más frecuentes sobre medio ambiente, ecología, recursos naturales y cambio climático*. México: Diana.

- Hawking, Stephen y Mlodinow, Leonard. (2010). *El gran diseño*. Barcelona: Crítica.
- Hazlitt, William. (2004). *Sobre el sentimiento de inmortalidad en la juventud*. México: UNAM.
- Hernández Carballid, Flor Alejandrina. (2004). "Los Fines de la Educación. Invitación a conocer la filosofía de Alfred North Whitehead". *Revista Digital Universitaria*. 31 de enero de 2004. Consultado el 2007.
- Herrera Obregón, Irma y Chaparro Gerardo, Abel. Tomos 1 y 2.
- Ilya Prigogine. (1997). *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona: Tusquets, Metatemas.
- Jonas Hans. (2000). *El principio Vida. Hacia una biología filosófica*. Valladolid: Trotta.
- Julio Israel Flores González. (2010). "Pedagogía corporal: una aproximación a sus fundamentos teóricos e implicaciones prácticas", Tesis de licenciatura en pedagogía, México UNAM Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Jullien Francois. (2007). *Nutrir la vida. Más allá de la felicidad*. Argentina: Kats.
- Leakey, Richard y Lewin, Roger. (1998). *La sexta extinción. El futuro de la vida y de la humanidad*. Barcelona: Tusquets.
- Majjhima Nikaya. (1999). *Los sermones medios del Buddha*. Traducción del pali, introducción y notas de Amadeo Solé-Leris y Abraham Vélez de Cea. Barcelona: Kairos.
- Maturana, R., Humberto y Varela, Francisco. (2006). *El árbol del conocimiento*. Chile: Universitaria.
- Méndez, Ricardo y Molinero, Fernando. (2002). *Espacios y sociedades. Introducción a la geografía regional del mundo*. Barcelona: Ariel Geografía.
- Michitaro, Tada. (2006). *Gestualidad japonesa*. Argentina: Adriana Hidalgo.
- Morin, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Pascal, Acot. (2005). *Historia del clima. Desde el big bang a las catástrofes climáticas*. Buenos Aires: Ateneo.
- Pier Luigi, Luisi. (2010). *La vida emergente. De los orígenes químicos a la biología sintética*. México, Tusquets.
- Pineda Ortiz, Rodolfo. (1943). "El levantamiento del censo de mendigos en 1940 y sus resultados." En *Asistencia* órgano oficial de la secretaria de la asistencia pública. Núm. 27 y 28, noviembre y diciembre, pp. 21-79.
- Radford Ruether, Rosemary. (1993). *Gaia y Dios. Una Teología ecofeminista para la recuperación de la tierra*. México: Demac.
- Rivera Mendoza, Margarita (Coordinadora) (2010, 2011, 2012). *El adolescente y sus procesos corporales I, II y III*, México: CEAPAC.
- Simmel. (2010). *Cultura Líquida y dinero. Fragmentos simmelianos de la modernidad*. Barcelona: Anthropos-UAM Cuajimalpa.
- Su Wen. Huan Di Nei Jing So Ouenn. (1990). Primera parte. Introducción y notas de Alfredo Embid. Madrid: Mandala.
- Tamales, Ramón. (2010). *El grito de la tierra, biosfera, cambio climático*. Barcelona, RBA
- Tyler, Volk. (2000). *Gaia toma cuerpo. Fundamentos para una fisiología de la tierra*. Madrid: Cátedra.
- Ulrich Gumbrecht, Hans; Pogue Harrison, Robert; Hendrickson, Michael R.; Laughlin, Robert B. (2010). *Mente y material ¿Qué es la vida? Sobre la vigencia de Erwin Schrodinger*. Uruguay: Katz Conocimiento.

### Notas

<sup>21</sup> De Luca Adriano P., Espinosa V. Luis F., y Sánchez A. M. Elena. *La nueva medicina germánica. Las enfermedades como recurso biológico arcaico de la naturaleza para la conservación de la vida*. México, ITACA, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados-IPN, 2012, 148 p. Es un texto que sostiene que las enfermedades son respuestas que no son cáncer, es solo agua o respuestas del organismo, o sea la vida defendiéndose.

<sup>22</sup> Los ejercicios aquí propuestos fueron tomados del curso "La Metodología Corporal " impartido por López Ramos Sergio, en la FES Iztacala a los profesores de la UNAM, como parte de las actividades inter semestrales del Proyecto-Cuerpo, en el año 2011.

## Los AUTORES

### **Annia Almeyda Vázquez**

Licenciada en Psicología. Maestra en Psicología Educativa. Profesora de Metodología de la Investigación en Psicología. Coordinadora del equipo de trabajo educativo. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.  
[annia@psico.uh.cu](mailto:annia@psico.uh.cu)

### **Adalberto Ávila Vidal**

Licenciado en Psicología. Máster en Psicología Laboral y de las Organizaciones. Profesor principal de la asignatura Psicología de las Organizaciones. Vice Decano Docente de la Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana. Cuba.  
[adalberto@psico.uh.cu](mailto:adalberto@psico.uh.cu)

### **Alessandro Blengini Mastrocinque Martins**

Mestre em Psicologia Social, Doutor em Psicologia Social, é professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo, onde leciona e coordena pesquisas na área de Relações interculturais e étnico/raciais.  
[alemastro@ig.com.br](mailto:alemastro@ig.com.br)

### **Alessandro de Oliveira dos Santos**

Mestre em Psicologia Social, Doutor em Psicologia Social, é professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo, onde leciona e coordena pesquisas na área de Relações interculturais e étnico/raciais.  
[alos@usp.br](mailto:alos@usp.br)

### **María Cristina Di Doménico**

Licenciada en psicología. Especialista en Psicología educacional. Directora departamento orientacion vocacional de la unmp. Profesora titular y adjunta concursada (historia psicología y psicología educativa). Investigadora categoría uno (ministerio educacion de la nacion)  
[mcdidome@mdp.edu.ar](mailto:mcdidome@mdp.edu.ar) ; [cristina.didomenico@yahoo.com.ar](mailto:cristina.didomenico@yahoo.com.ar)

### **Luis Guilherme Galeão da Silva**

Psicólogo, Mestre em Psicologia Social, Doutor em Psicologia Social, é professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo, onde leciona e coordena pesquisas na área de Psicologia Comunitária.  
[luisgaleao@usp.br](mailto:luisgaleao@usp.br)

### **Daniela Galvão Vidoto**

Bacharel em Turismo, Mestre em Educação, atualmente é professora do curso de Hospedagem e de Administração na Escola Técnica Engenheiro Agrícola Narciso de Medeiros e Coordenadora do Projeto de Pré-Iniciação Científica em Registro.  
[danielavidoto@gmail.com](mailto:danielavidoto@gmail.com)

### **Jairo Gallo Acosta**

Psicólogo. Magíster en Psicoanálisis. Doctor en ciencias Sociales y Humanas. Docente de la Universidad Cooperativa de Colombia. Director de la revista electrónica Psique y Sociedad.  
[jairogallo75@yahoo.com.ar](mailto:jairogallo75@yahoo.com.ar)

### **Luciano Nicolás García**

Licenciado en Psicología y Doctor en Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador del Programa de Estudios Históricos de la Psicología en la Argentina, Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.  
[lucianonicolasgarcia@gmail.com](mailto:lucianonicolasgarcia@gmail.com)

**Gustavo Martineli Massola**

Mestre em Psicologia Social, Doutor em Psicologia Social, é professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo, onde leciona e coordena pesquisas na área de Psicologia Socioambiental.

[gustavomassola@usp.br](mailto:gustavomassola@usp.br)

**Emilio Moyano Díaz**

Licenciado en Psicología. Licencié de Troisième Cycle en Psychologie . Doctor en Psicología Social. Académico, Investigador. Vicerrector de la Universidad de Talca. Consultor de la Comisión Nacional de Seguridad de Tránsito, del Ministerio de Educación, Presidente de la Comisión de Postgrado en Psicología, Sociología y Ciencias Sociales. Director y Editor de la Revista Chilena de Psicología, del Colegio de Psicólogos de Chile, A.G.

[emoyano@utalca.cl](mailto:emoyano@utalca.cl)

**Bernardo Parodi Svartman,**

Psicólogo, Mestre em Psicologia Social, Doutor em Psicologia Social, é professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo, onde leciona e coordena pesquisas na área de Psicologia Comunitária.

[bernardo@usp.br](mailto:bernardo@usp.br)

**Nadia Ramos Alvarado**

Psicóloga. Magister en Psicología Clínica. Académica de la Universidad de Talca. Dirigió la Escuela de Psicología de la Universidad de Talca durante 5 años. Participante de la Red de Escuelas de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile.

[nramos@utalca.cl](mailto:nramos@utalca.cl)

**Alicia Risueño**

Licenciada en Psicología. Doctora en Psicología. Directora de la Escuela de Psicología de la Universidad Argentina “ J F Kennedy” (UK) . Coordinadora del Centro de Capacitación, Orientación, Asesoramiento y Vinculación con la Comunidad. (UK). Profesora Titular – Neuropsicología- Procesos Básicos- Psicología Educativa. Prácticas de Investigación. Investigadora

[arisueno@kennedy.edu.ar](mailto:arisueno@kennedy.edu.ar) ; [aliciamas@fibertel.com.ar](mailto:aliciamas@fibertel.com.ar)

**Sergio López Ramos,**

**Irma Herrera Obregón,**

**Gerardo A. Chaparro Aguilera,**

**Arcelia L. Solís Flores,**

**Margarita Mendoza Rivera.**

UNAM. Tlalnepantla, Estado de México. México

[Compasion@hotmail.com](mailto:Compasion@hotmail.com)



#### NORMAS EDITORIALES

“Integración Académica en Psicología” es una publicación cuatrimestral de la Asociación latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología. La Revista tiene como misión Favorecer la comunicación de investigaciones, experiencias, trabajos profesionales en sus áreas de desarrollo, divulgar, visualizar, promocionar las experiencias latinoamericanas en la formación de profesionales de la psicología y la enseñanza de esta disciplina en sus diversos ámbitos y espacios de despliegue. En este sentido, se propone ser una Revista de referencia necesaria para trabajo de psicólogas y psicólogos latinoamericanos en las áreas de formación y enseñanza de la Psicología, incluyendo los fundamentos del trabajo científico y profesional de la Psicología en el continente.

Se trata de una Revista científica y profesional, que incluye diferentes secciones dirigidas a los profesionales de la Psicología, de las disciplinas afines y a todos aquellos interesados en la Psicología. Las secciones que se incluyan en cada número dependerán de la estrategia editorial y de los trabajos que se reciban.

Entre sus ejes temáticos fundamentales se encuentran.

- a) Docencia y modelos pedagógicos psicología
- b) Participación de los estudiantes
- c) Laboratorios y bibliotecas de psicología
- d) Investigación y propuestas teóricas
- e) Evaluación del aprendizaje
- f) Procesos de titulación, seguimiento de egresados y certificación profesional
- g) Acreditación
- h) Formación en Posgrado
- i) Planes y programas para la formación de psicólogos
- j) Desarrollo institucional (convenios e intercambios)
- k) Tecnologías digitales en la formación de psicólogos
- l) Salud psicológica en la formación del psicólogo
- m) Perspectivas profesionales del psicólogo
- n) Las artes en la formación del psicólogo
- o) Formación ética y compromiso social

La Revista tiene un **Consejo Editorial** y un **Comité Científico Editorial**. Para la publicación de la Revista, se trabaja con un **Comité de Evaluadores externo**, designado específicamente por el Consejo y el Comité Editorial para la publicación de cada número. Estos tres grupos velarán por la calidad formal y de contenido de la Revista. Estos garantizarán que solo se publiquen trabajos debidamente arbitrados por profesionales de alto nivel y de probada capacidad para el ejercicio de la valoración de calidad. La valoración se hará siguiendo los parámetros establecidos por el Comité Editorial.

Podrán publicar todos los profesionales que trabajen en instituciones miembros de ALFEPSI, sus asociados individuales, y casuísticamente (valorado por el Consejo y el Comité Editorial) otros autores que expresen su interés en hacerlo, y su trabajo sea de interés para la Revista.

#### RECEPCIÓN DE ARTÍCULOS

La presentación y envío de un trabajo al Consejo Editorial, no implica necesariamente la publicación del mismo. Esto dependerá del arbitraje, de la evaluación de la pertinencia de la publicación en la Revista, evaluada de manera anónima por al menos dos expertos. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.



En coherencia con la diversidad expresiva de los trabajos, conceptos, y formas en que se realiza la formación y la enseñanza de la Psicología en toda la América Latina, La Revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Los trabajos deberán tener un máximo de 15 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía. Deben de presentarse y enviarse en procesador de textos Word, formato carta (21,59 x 27,94), en fuente tipo Times New Roman y a 12 puntos de tamaño (pica 12), a espacio y medio y con 2 x 2 cm de márgenes por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha), y alineación izquierda.

Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse:

Título (Mayúscula, Arial 16; longitud máxima de 15 palabras).

Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s).

Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado

Ciudad y País de residencia

Resumen no mayor de 150 palabras repetido en 2 idioma precedido del título: español, inglés.

Inmediatamente después del resumen, se señalarán de 3 a 5 palabras claves (en ambos idiomas).

Las imágenes o gráficas deberán estar insertas en el texto.

Dirección electrónica del o los autores en pie de página, con una pequeña ficha que contenga: Títulos profesionales, grados académicos, categorías académicas e investigativas, instituciones en las que trabaja, otras referencias que den testimonio de quién es el autor desde un punto de vista profesional y científico.

Se reciben trabajos en los idiomas español, y portugués en el correo electrónico:

[info@integracion-academica.org](mailto:info@integracion-academica.org)

Los trabajos deben ser inéditos y no haber sido presentados a la evaluación simultánea de otra revista o medio de difusión.

Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI

(<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)

Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.

Citas en el texto y notas al pie de página: Las notas al pie de página deben ser evitadas siempre que sea posible. Sin embargo cuando sean incluidas deben ser indicadas con números arábigos secuenciales, inmediatamente después de la frase a la que se refieran. Se presentan al pie de la misma página. Se deben presentar las referencias de los autores citados en el texto, al final del mismo y no en las notas al pie de página.

### CITAS EN EL TEXTO Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

#### CITAS

A continuación se presentan algunos ejemplos del estilo BVS - Ulapsi:

##### ***Cita textual***

La información textual que ha sido citada y que contiene menos de 40 palabras se coloca entre comillas. Antes de la cita precisar el autor y el año y al final de lo textual: entre paréntesis el número de página de donde se extrae la información, seguido de la letra p y un punto.

Citas con 40 palabras o más, se escribirán en un párrafo separado, con sangría de cinco espacios al margen izquierdo, sin comillas y transcritas a un espacio entre líneas. Lo extraído textualmente deberá de colocarse con letra cursiva.

**Cita indirecta** (*hace referencia a una idea no textualmente*).

a) Cita de un autor(a):

Álvarez (2011) reportó como resultado de su estudio....

Son características del adolescente.... (Mendoza, 2012)

En el año 2012, Jáuregui identificó....

b) Cita de varios autores (as):

- Cuando un trabajo tiene dos autores(as), siempre se citan los dos apellidos.
- Cuando un trabajo tiene tres a cinco autores(as), se citan todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas subsiguientes del mismo trabajo, se escribe solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido de la frase "et al." y el año de publicación.
- Cuando un trabajo tiene seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase "et al." y el año de publicación.

c) Si se citan dos o más obras de diferentes autores(as) en una misma idea, se colocan ordenados alfabéticamente.

d) Cuando se citen trabajos del mismo autor (es) y de la misma fecha, se añadirán al año las letras a, b, c.

**Cita de cita:**

Transcripción directa o indirecta de un texto al que no se ha tenido acceso. Se emplea la expresión "citado por" para identificar la fuente consultada. Ejemplos:

Para Castañeda (2009, citado por Muñoz, 2011) o Para Castañeda (2009) citado por Muñoz (2011).

#### DICTÁMENES

Cada artículo recibido será enviado a 2 consultores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las Normas Editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la Revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de los mismos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

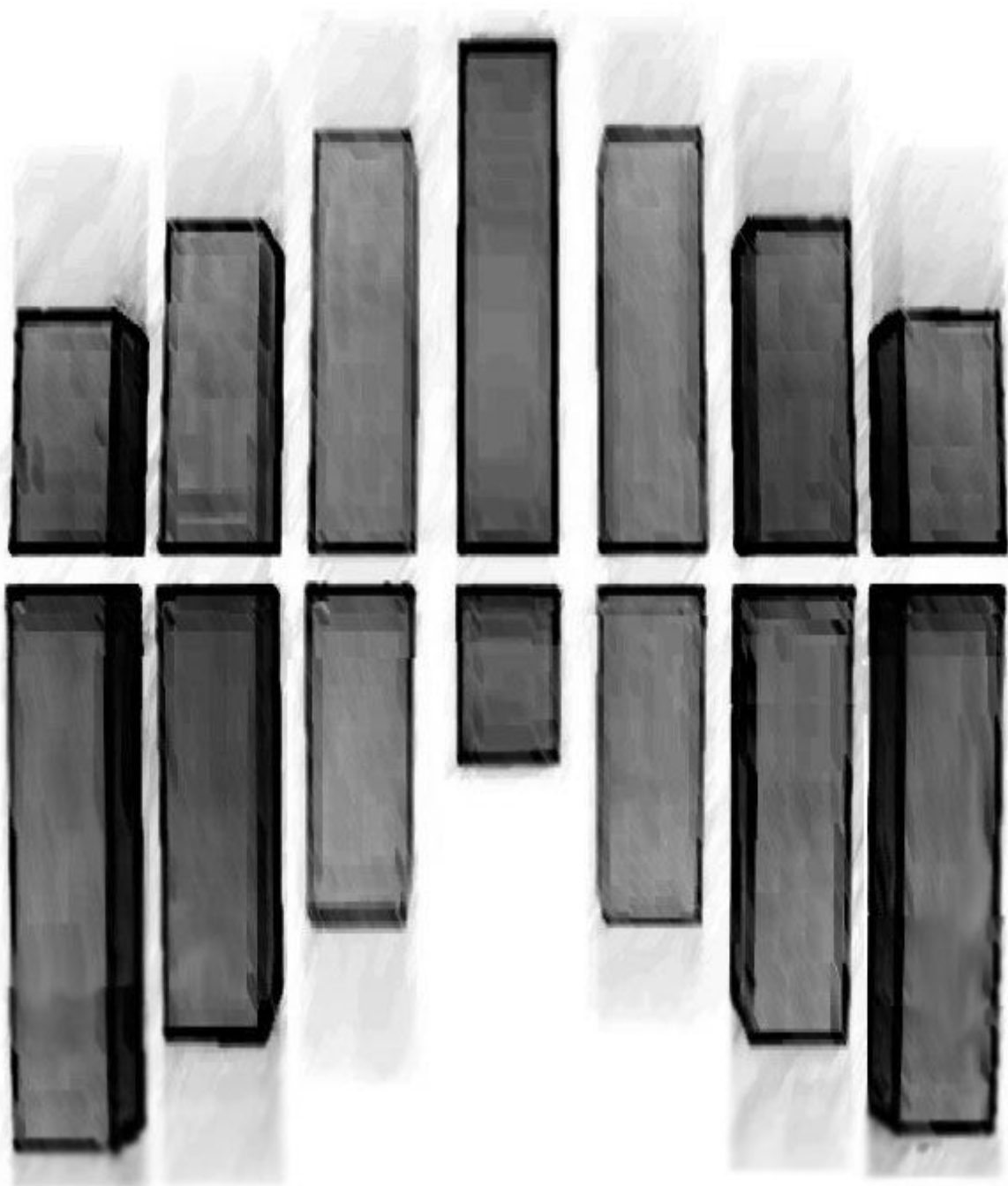
#### IMPLICANCIAS ÉTICAS DE LOS TRABAJOS

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es de los mismos.

La presentación del trabajo no implica necesariamente la publicación del mismo. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

El autor deberá dar crédito a los autores de cuya fuente extrajo información, presentando adecuadamente las citas y referencias en su trabajo. La institución en donde se efectuó el estudio deberá haber autorizado la realización de la investigación. Así también se deberá haber obtenido el consentimiento informado y asentimiento informado (de ser pertinente), salvaguardando la normativa de la *Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos*, adoptada por la Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsyS) en Berlín, el 22 de julio de 2008 y por la Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada (IAAP), en Berlín, el 26 de julio de 2008 (<http://es.scribd.com/doc/33372705/Declaracion-Universal-de-Principios-Eticos-para-Psicologas-y-Psicologos>)





# Integración Académica en Psicología.

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