

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/235676605>

Una reflexión sobre la relación psicología trabajo desde una perspectiva histórica

Data · January 2011

CITATION

1

READS

613

1 author:



[Hernan Camilo Pulido-Martinez](#)

Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá)

33 PUBLICATIONS 95 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Oral HIstory of psychological practices in Bogota [View project](#)





HISTORIAS Y DEBATES DE LAS PSICOLOGÍAS EN COLOMBIA



HISTORIAS Y DEBATES DE LAS PSICOLOGÍAS EN COLOMBIA

Sergio Trujillo García, Luz Mery Carvajal Marín
—Editores académicos—





Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá
Facultad de Psicología



NOTAS EN CLAVE
DE PSICOLOGÍA

Reservados todos los derechos

© Pontificia Universidad Javeriana
© Graciela Aldana de Conde, Alfredo Ardila, Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama, Luis Arturo Barrera Ranzi S.J., Luz Mery Carvajal Marín, Jairo Gallo Acosta, Guillermo Hoyos Vásquez, José Lorite Mena, Martha Cecilia Lozano Ardila, Sergio Mesa Saldarriaga, Luis Enrique Orozco Silva, Gilberto Leonardo Oviedo Paloma, Hernán Camilo Pulido Martínez, Óscar Saldarriaga Vélez, Alfonso Sánchez Pilonieta, Sergio Trujillo García, José Antonio Valenzuela.

Primera edición: Bogotá, D.C., mayo de 2011

ISBN: 978-958-716-434-3

Número de ejemplares: 200

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Carrera 7, núm. 37-25, oficina 1301

Teléfonos: 2870691 Ext. 4752

www.javeriana.edu.co/editorial

editorialpuj@javeriana.edu.co

Bogotá, D. C.

Corrección de estilo

Rodrigo Díaz Lozada

Diagramación y montaje de cubierta

Emilio E. Simmonds

Diseño

Magdalena Monsalve

Impresión

Javegraf



Historias y debates de las psicologías en Colombia / [editores] Sergio Trujillo García y Luz Mery Carvajal Marín.
-- 1a ed. -- Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2011. -- (Colección notas en clave de psicología ; no. 2).

244 p. ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-716-434-3

1. PSICOLOGÍA - HISTORIA - COLOMBIA. 2. PSICOLOGÍA. 3. CIENCIAS SOCIALES Y PSICOLOGÍA
4. PSICOLOGÍA SOCIAL. I. Trujillo García, Sergio, Ed. II. Simposio "Historias de las psicologías en Colombia" (2009
dic. 11 : Bogotá). III. Pontificia Universidad Javeriana. IV. Título : Psicología : ¿ciencia social?.

CDD 150.9861 ed. 21

Catalogación en la publicación - Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S.J.

ech.

Marzo 25 / 2011

Prohibida la reproducción total o parcial de este material, sin autorización por escrito de la Pontificia Universidad Javeriana.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
<i>Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama</i>	
INTRODUCCIÓN HISTORIAS DE LAS PSICOLOGÍAS EN COLOMBIA	13
<i>Sergio Trujillo García</i>	
I. SIMPOSIO "HISTORIAS DE LAS PSICOLOGÍAS EN COLOMBIA"	17
INTRODUCCIÓN: EL ABRAZO MEDITERRÁNEO	19
<i>Sergio Trujillo García</i>	
CONCEPCIONES PSICOLÓGICAS COLOMBIANAS EN EL SIGLO XIX	29
<i>Gilberto Leonardo Oviedo Paloma</i>	
LA PSICOLOGÍA ANTES DE LA PSICOLOGÍA:	55
NOTAS PARA UNA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN COLOMBIA	
<i>Óscar Saldarriaga Vélez</i>	
UNA REFLEXIÓN SOBRE LA RELACIÓN PSICOLOGÍA-TRABAJO	63
DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA	
<i>Hernán Camilo Pulido Martínez</i>	
II. <i>LA PSICOLOGÍA ¿ CIENCIA SOCIAL?</i>	79
REIMPRESIÓN DE ALGUNOS CAPÍTULOS	
INTRODUCCIÓN: ALETHEIA: EL ARTE DE DESOLVIDAR	81
<i>Sergio Trujillo García</i>	
OBJETO Y MÉTODO DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA SOCIAL	89
<i>José Antonio Valenzuela</i>	
EPISTEME, PSICOLOGÍA, MÉTODO	101
<i>José Lorite Mena</i>	

POSITIVISMO Y PSICOANÁLISIS <i>Guillermo Hoyos Vásquez</i>	115
LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA BIOLÓGICA Y SOCIAL <i>Alfredo Ardila</i>	133
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: TEORÍA Y PRÁCTICA DE DOMINIO <i>Alfonso Sánchez Pilonieta</i>	149
PSICOLOGÍA E INTERPRETACIÓN: NOTAS PARA UNA DISCUSIÓN <i>Sergio Mesa Saldarriaga</i>	155
LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA SOCIAL <i>Luis Enrique Orozco Silva</i>	157
IMPLICACIONES CURRICULARES DE LA UBICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA <i>Graciela Aldana de Conde</i>	165
III. DE OTRA HISTORIAS	171
CONTRIBUCIONES DE OTROS PROFESORES <i>Sergio Trujillo García</i>	173
PRESENTACIÓN PANORÁMICA DE LA PSICOLOGÍA <i>Luis Arturo Barrera Ranzi S.J.</i>	175
HORIZONTES CRÍTICOS PARA PENSAR LAS PSICOLOGÍAS <i>Guillermo Hoyos Vásquez</i>	185
ARQUEOLOGÍA Y GENEALOGÍA DE LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN COLOMBIA <i>Jairo Gallo Acosta</i>	199
UN BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA Y LOS DESARROLLOS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL CRÍTICA <i>Martha Cecilia Lozano Ardila</i>	219
¿PSICOLOGÍA O SICOLOGÍA? <i>Sergio Trujillo García</i>	237

PRESENTACIÓN

Esta segunda publicación de la colección Notas en Clave de Psicología tiene como eje central la historia de la psicología en Colombia, incluso antes de su institucionalización como disciplina científica y profesional. El interés por lo histórico ha sido una constante en la Facultad de Psicología y se refleja de manera particular en la reforma curricular puesta en marcha en enero de 2010, en la cual la dimensión histórica es un componente de las asignaturas del nuevo plan de estudios. En el primer capítulo de esta publicación se recogen los trabajos presentados en el simposio organizado sobre el tema en diciembre de 2009. Sin embargo, también es importante enmarcar este simposio en la participación que tenemos, como miembros de Ascofapsi (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología) en el proyecto *Ensamblado en Colombia: producción de saberes y construcción de ciudadanías*, dirigido por Olga Restrepo Forero, profesora asociada del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional.

Este interés por la historia de la psicología y de la ciencia en general, es compartido por varios países del mundo y de nuestra región, como vemos en las publicaciones recientes de la revista *History of Psychology* (por ejemplo, en el caso de Brasil, ver de Freitas Campos, Jacó-Vilela, y Massimi, 2010), y también en la *Revista Latinoamericana de Psicología* (por ejemplo, en el caso argentino, ver Gallegos, 2005).

De acuerdo con Canguilhem (2009), autor que recomienda leer Oscar Saldarriaga Vélez, uno de nuestros participantes en el simposio, existen razones históricas, científicas y filosóficas para hacer historia de la ciencia. Las primeras son un hecho académico, extrínseco a la ciencia, relacionadas con la práctica de las conmemoraciones, las rivalidades relativas a la paternidad intelectual y los asuntos de las prioridades. Las científicas sí interesan a la actividad investigativa y tienen que ver con lo que varios autores han identificado como comunidad verbal en cuanto conocimiento compartido, lo que incluye comunicación entre personas dedicadas a los mismos o similares objetos de interés. Canguilhem atribuye este gesto al hecho de creer en la objetividad del *descubrimiento*, mientras otros como Skinner (1975) se referían más bien a honestidad intelectual. Las razones filosóficas las remite el autor a la necesidad de la epistemología en cualquier teoría del conocimiento. En el

caso de la psicología, como se verá en muchos de los textos de esta publicación, no hay una epistemología (en cuanto teoría del conocimiento) común a los distintos sistemas psicológicos, lo que hace más relevante tener en cuenta estas razones al hacer historia de la psicología.

Para Canguilhem (2009), las relaciones de la historia de la ciencia con la epistemología pueden entenderse en sentidos opuestos; el primero tiene que ver no sólo con la memoria de la ciencia, sino también con *el laboratorio de la epistemología*, en cuanto hacer visibles las dificultades encontradas en las actividades de producción del saber científico y en la propagación de dicho saber. El autor señala que esto implica una presuposición positivista en la idea de que la historia es solamente *una inyección de duración en la exposición de los resultados científicos*. El sentido opuesto pretende comprender la función y el sentido de una historia de la ciencia desde el cual la epistemología hace el papel de institución donde se juzgan el pasado del saber y el saber del pasado. Este autor da a la epistemología la función de proporcionar a la historia de cualquier ciencia el principio de un juicio que le muestra sus distintos lenguajes para discernir entre la historia de los conocimientos caducos y la de los conocimientos sancionados, reconociendo la clasificación de Gaston Bachelard.

Canguilhem (2009) también pregunta ¿de qué se hace historia en historia de la ciencia?, y advierte la inconveniencia de asimilar el objeto de la historia de la ciencia al objeto de una ciencia, equivalencia que atribuye a los autores de las perspectivas externalistas e internalistas de la historia de la ciencia. Siendo la historicidad del discurso científico el objeto del discurso histórico, el autor retoma la importancia de tener en cuenta las condiciones que posibilitaron la historia de la ciencia como género literario en el siglo XVIII: las revoluciones científicas y filosóficas de Descartes, de Newton y del sensualismo de Locke. Estas llamadas revoluciones permearon la psicología, como ha sido notado no sólo por Canguilhem (referenciado en el texto de Saldarriaga), y la han seguido marcando de manera importante, precisamente por las lecturas parciales y acríicas de dichas revoluciones y sus efectos.

Canguilhem (2009) concluye que el objeto de la historia de la ciencia es el estudio crítico de las preguntas y las respuestas sobre los objetos del conocimiento, incluidas las condiciones que hacen que los discursos sobre una invención científica sean incomprendidos en el momento de su formulación, y yo añadiría aquellas condiciones que mantienen las lecturas sesgadas entre unos y otros autores. Para este autor, la historia de la ciencia es una de las funciones de la epistemología filosófica y no está ligada solamente a un grupo de ciencias sin cohesión intrínseca, sino que también tiene relación con la no-ciencia, la ideología, y las prácticas política y social.

En cada uno de los textos de esta publicación, tanto los actuales como los escritos hace treinta años, podemos encontrar temas y preguntas que parecen constantes en

la psicología académica. Por ejemplo, en el texto de Alfredo Ardila es interesante repasar cómo el autor entendía el problema del reduccionismo y el dualismo en psicología y encontrar cómo lo que hace treinta años señalaba como inexacto en afirmaciones sobre las influencias de variables histórico-sociales o de variables biológicas en el comportamiento humano, continúa siendo polémico actualmente, en especial por el tipo de construcciones lingüísticas privilegiadas por ciertas psicologías. También resulta interesante ver que este autor, como otros, no juzgaba adecuada la distinción entre ciencias naturales y ciencias sociales, al ser unas y otras construcciones humanas y en cuanto tales, fenómenos naturales. No obstante, la división sigue marcando de forma importante el discurso en nuestra academia.

Como puede concluirse del texto de Saldarriaga, la historia de la psicología, no sólo en Colombia, sino en el mundo, se caracteriza por la coexistencia de distintos marcos epistemológicos –por eso llama a las nociones de continuidad/discontinuidad– que se mantiene aún hoy día, en un abanico conceptual. En la Facultad de Psicología se intenta mantener lo más actualizado posible este abanico, en concordancia con un marco institucional que invita a superar las dicotomías entre humanismo y ciencia, así como a analizar críticamente las equivalencias que arbitrariamente se han hecho entre ciertas teorías psicológicas y el positivismo.

En este sentido, contamos con dos textos del filósofo Guillermo Hoyos Vásquez, quien ha participado regularmente en los diversos espacios académicos organizados por la Facultad de Psicología, correspondiente el primero a su participación en el simposio de hace treinta años, y el segundo, mucho más actual, a su participación en el Quinto Congreso Javeriano de Psicología, “Pensar el presente: psicología, crítica y tiempos de globalización”, realizado los días 3 a 5 de abril de 2008. Su oposición a la positivización de las ciencias sociales y de la psicología se refleja en ambos textos y permite ver cómo su propuesta para la psicología se deriva de las críticas e interrogantes que ya formulara Husserl. También se relaciona con la diferencia que Heidegger estableció entre el pensar científico y el pensar *filosófico*, diferencia que Guerra (2010) se encarga de aclarar, pero lleva a pensar en los factores que mantienen la equivalencia entre ciencia e imposibilidad de pensar más allá de las aplicaciones técnicas para el dominio de la naturaleza y, en consecuencia, para su explotación. De igual manera, se relaciona con la dicotomía entre método y conceptualización de un objeto de estudio, ya que para Heidegger la ciencia no *puede* pensar con sus métodos lo que define como su materia de estudio; para hacerlo debe recurrir al preguntar filosófico (citado por Guerra, 2010).

A partir de la lectura de los textos reunidos en esta publicación esperamos facilitar la aceptación de esta invitación a comprender las condiciones socio-históricas que marcaron y continúan marcando la aceptación o el rechazo de teorías y propuestas

psicológicas en Colombia; también esas condiciones relacionadas con las brechas entre la psicología que se enseña en las universidades y la que “demanda el mundo real”, una llamada psicología aplicada que en aras de la complejidad de los problemas humanos prefiere, en muchos casos, la “promiscuidad teórica y el eclecticismo técnico”, como afirmó recientemente Felipe Lecannelier durante su seminario “Apego y salud mental” (11 de septiembre de 2010).

Parafraseando a de Freitas Campos, Jacó-Vilela, y Massimi (2010), y en concordancia con Camilo Pulido (en esta publicación), en la historia de la psicología en Colombia hay mucho que investigar, sobre todo entendiendo mejor las formas como se incorpora, se debate y se transforma el conocimiento psicológico en los diversos espacios donde se ha requerido la presencia de psicólogos y psicólogas; cómo los conceptos y las prácticas de la psicología se hacen parte de una cultura, y cómo contribuyen a opciones de organización del campo de la psicología.

Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama
Decana Académica de la Facultad de Psicología

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canguilhem, G. (2009). El objeto de la historia de la ciencia. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 18, 199-210.
- De Freitas Campos, R.H., Jacó-Vilela, A. M., y Massimi, M. (2010). Historiography Of Psychology in Brazil: Pioneer Works, Recent Developments. *History of Psychology*, 13, 3, 250-76.
- 12 Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 3, Consultado el 15 de octubre de 2010 en: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120
- Guerra, J. A. (2010). La frase de Heidegger “la ciencia no piensa”, en el contexto de su meditación sobre la era técnica. *Revista de Filosofía*, 66, 5-23.
- Skinner, B. F. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Editorial Fontanella.

INTRODUCCIÓN

Sergio Trujillo García*

Con este segundo número de la Colección Notas en Clave de Psicología queremos dar continuidad a los propósitos asumidos por la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana para esta Colección:¹

Primero, contribuir con la construcción de la memoria colectiva que nos permite mantener vivo el proyecto de la Universidad como comunidad académica que habita en la casa de la lectura y la escritura, pilares fundamentales para llegar a comprender y transformar la realidad.

Segundo, participar en el debate que busca perfilar las rutas formativas para las psicólogas y los psicólogos en nuestra Facultad, precisamente cuando estamos empeñados en realizar una reforma a fondo del plan de estudios.

Tercero, apostarle nuevamente a la triada: indagar, leer y escribir como prácticas pedagógicas centrales para la constitución de todo ser humano como sujeto, quien puede a través de ellas incidir en la transformación de sí mismo y de otras dimensiones de lo real.

Acogiendo la invitación que formularon la entonces decana académica Ángela María Robledo Gómez, la decana del Medio Universitario Mónica Betancur Escobar, y la entonces directora de Departamento Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama, el viernes 11 de diciembre de 2009 en horas de la mañana, en el edificio Fernando Barón S.I., y en el marco de las reuniones de profesores de la Facultad, llamadas por todos nosotros “debates”, realizamos el simposio “Historias de las psicologías en Colombia”, en el cual presentaron ponencias los profesores Gilberto Leonardo Oviedo Paloma, Oscar Saldarriaga Vélez y Camilo Hernán Pulido Martínez. Los tres documentos presentados en este simposio, junto con la introducción al mismo que hizo el profesor Sergio Trujillo García, coordinador del evento, están reunidos en la primera parte de este número dos de Notas en Clave de Psicología.

En la segunda parte del libro reimprimimos algunos capítulos del libro *Psicología ¿ciencia social?*, publicado por nuestra Facultad en 1980, en el cual se recogieron las ponencias, paneles y mesas redondas del simposio con el mismo nombre que se llevo a cabo ese año en nuestra universidad. Nos ha parecido pertinente reeditar estos capítulos, escogidos por varias razones; entre ellas destacan dos: la primera, de orden histórico, es la vigencia actual de las discusiones que allí se abordaron, cuya relevancia ontológica y epistemológica nos ha parecido trascendental; y la

* Psicólogo. Magíster en Educación. Profesor en las Facultades de Teología y Psicología y en la Maestría y el Doctorado en Derecho Canónico en la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico:
sergio.trujillo@javeriana.edu.co

1. A propósito el lector puede consultar la presentación del número uno de esta colección, en especial cuando Ángela María Robledo Gómez formula los antecedentes y con base en ellos los propósitos de este proyecto editorial, especialmente en la página 7.

segunda, de filiación y afecto, es la posibilidad que tenemos con esta publicación de ampliar la divulgación de tales deliberaciones cruciales para la comprensión de la historia de nuestra disciplina, limitada en la publicación original.

También recogemos, en la tercera parte, escritos de otros profesores quienes se han querido sumar a esta publicación haciendo aportes originales acerca de la historia de nuestra disciplina y profesión.

Cada parte del libro cuenta con una breve introducción que pretende contextualizar al lector brindándole perspectivas para la comprensión y la lectura crítica. Como el nombre de la colección lo enuncia, los textos que presentamos a su consideración son “notas”, apuntes susceptibles de ser elaborados, refinados gracias a la labor comunitaria, al esfuerzo colectivo al cual se suma el lector con todo su bagaje desde el momento mismo en que pasea su mirada por estas sencillas páginas.

Son notas “en clave de psicología”, es decir, reconocen la centralidad de “lo psicológico” como núcleo de sus intereses, que si bien no desconocen la complejidad de lo humano, ni buscan soslayar otras dimensiones constitutivas de tal complejidad, aceptan con humildad el desafío y la necesidad de tejer miradas y discursos interdisciplinariamente.

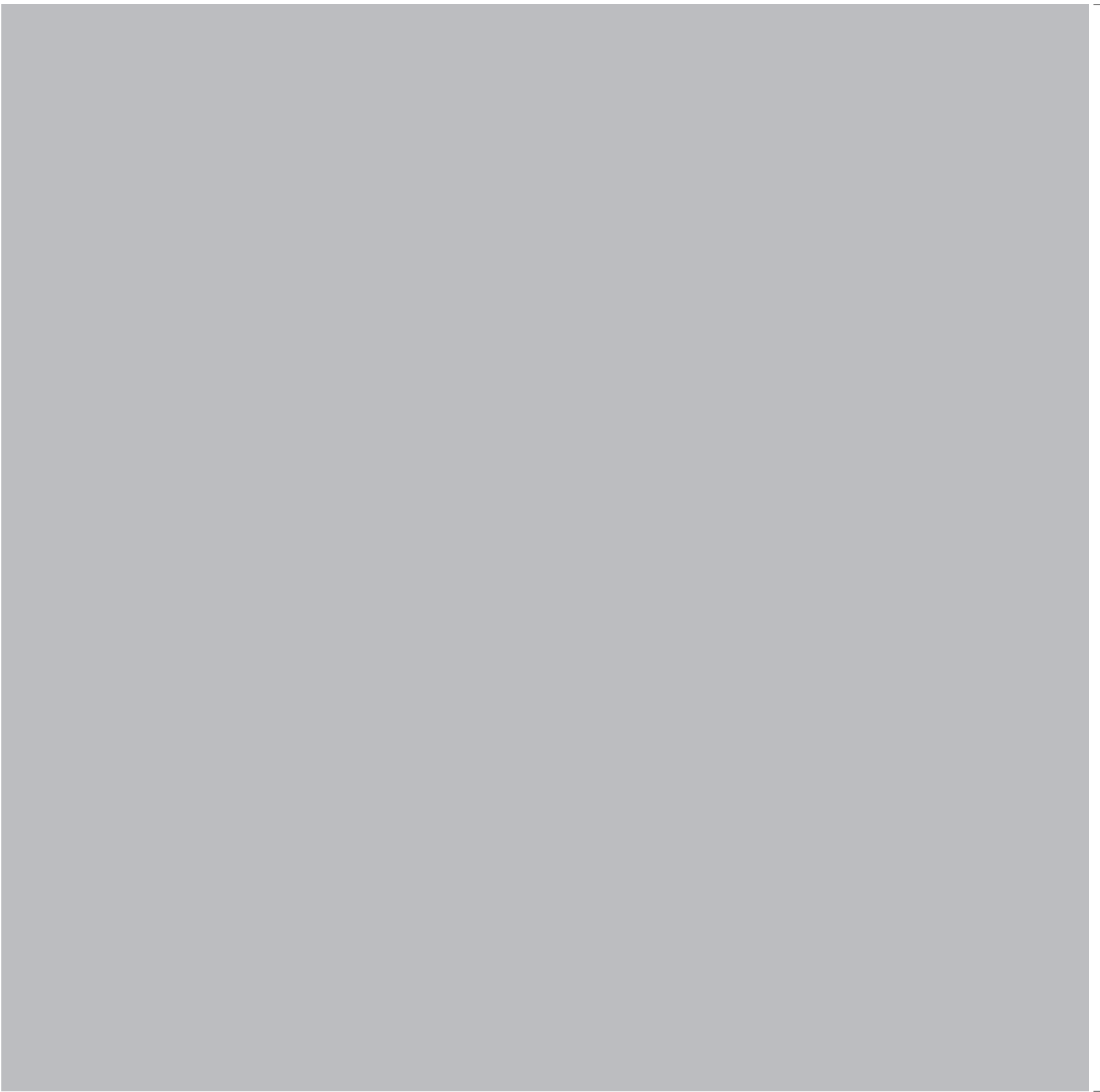
“Perfecto” es un término que proviene del latín *per facere*, por hacerse. No significa en sus orígenes etimológicos “producto terminado con cero defectos”, como quizás lo pensamos hoy en día, bajo la presión consumista; más bien es una hermosa y vieja palabra que denota que algo es perfecto cuando está por hacerse, cuando está en proceso.

Tanto o más que los seres humanos, quienes a la vez somos y nos estamos haciendo, que simultáneamente somos y devenimos, nuestros productos son cristalizaciones –imperfectas, en tanto ya están hechas– que no pueden dar cuenta del flujo, del proceso, pero que reflejan, lo mejor que podemos, la dinámica de nuestras inquietudes, anhelos, logros y preocupaciones.

14

El barro del cual estamos hechos, “*humus*”, da origen a la palabra humanidad y también a la palabra humildad. Presentamos a usted, querido lector, algunos frutos de nuestra humanidad trabajadora, con la esperanza de poder deliberar largamente sus implicaciones y con la humildad de sabernos, al igual que usted, perfectos.





PARTE 1.

SIMPOSIO "HISTORIAS DE LAS PSICOLOGÍAS EN COLOMBIA"



INTRODUCCIÓN: EL ABRAZO MEDITERRÁNEO

*Sergio Trujillo García**

... el olvido hipoteca el presente y el futuro al modelo de sociedad diseñado por los victimarios, puesto que, olvidadas las víctimas con sus proyectos y sus sueños, y aún más, sepultadas bajo censuras inconscientes manipuladas por el terror, sólo se afirma como viable, hacia el futuro, el proyecto histórico de quienes lograron destruirlas.

PADRE JAVIER GIRALDO MORENO S.I.

“Derechos humanos: luchas por la memoria y la dignidad”

Cátedra Martín-Baró (2009)

Visualicen, por favor, el mapa del mar Mediterráneo, cuya forma cóncava contuvo y aún contiene, cual útero materno, acontecimientos y relatos que resuenan en nuestra tradición. Su amplia cavidad ha acogido personajes sin y con deformidades monstruosas: de Ulises al Cíclope, de Penélope a las sirenas y a los lestrigones. En sus límites, Ítaca se convirtió en el pretexto para emprender el viaje, la aventura del descubrimiento, y en la bitácora quedaron registrados los avatares, las rutas rápidas y directas con el viento de popa, los atajos necesarios con el viento en contra, las luchas y penurias durante las tormentas, el reposo impaciente en la escasez de vientos, las alegrías y también los sufrimientos de la tripulación. Protagonistas o secundarios, esos personajes, esos acontecimientos y los escenarios en que transcurrieron y transcurren, hacen parte de nuestro humano deseo de vivir, de dar sentido a la vida que vivimos y de narrar aquello que hemos ido viviendo.

* Psicólogo. Magíster en Educación.
Profesor en las Facultades de Teología y Psicología y en la Maestría y el Doctorado en Derecho Canónico en la Pontificia Universidad Javeriana.
Correo electrónico:
sergio.trujillo@javeriana.edu.co

El escritor mexicano Carlos Fuentes (1994) nos invita a pensar en el “gran abrazo” que el Mediterráneo comenzó a dar a la Amerindia a partir de 1492. El abrazo del derecho romano, trenzado con la filosofía griega, a su vez anudada con la ciencia árabe y con la religión judeocristiana. ¡Cuántos arquetipos mitológicos, religiosos, filosóficos, jurídicos, científicos, artísticos hemos heredado en este abrazo!,¹ abrazo que en ocasiones fue y sigue siendo apretado y asfixiante, que constriñe la diversidad en aras de la universalidad; abrazo que algunas veces ha sido aromático, seductor, tibio, persuasivo; abrazo que genera tensiones entre la libertad y la dependencia, entre la autonomía y la sumisión, entre la imposición y la voluntad de autoagenciamiento, entre lo propio que ha sido enajenado y lo ajeno de lo cual nos hemos apropiado. Como enuncia Ignacio Martín-Baró S.I., mártir por la liberación, al referirse al “latinoamericano indolente”: tensiones entre la obediencia a ese dios lejano, todopoderoso y providente y la libertad a la cual nos invita este Dios cercano, hermano, amigo, hecho humano, hecho barro con nosotros, hecho espíritu por cada uno de nosotros.

Este querido Dios con rostro indígena, con piel tostada, oscura, con manos campesinas; este Dios híbrido, con cartones como cama y periódicos como cobijas; este Dios joven, perseguido injustamente por denunciar las injusticias; este Dios anciano, despreciado porque su sabiduría de largo aliento y profundo calado no coincide con el insípido conocimiento inmediateista, banal, utilitario; este Dios, mujer, desterrada, despojada, violentada, utilizada, que engendra a estos dioses niñas y niños, indefensos frente al poder abusivo que pretende explotarlos, esclavizarlos, venderlos, torturarlos, desaparecerlos, exprimirles la vida, para luego matarlos en la guerra, sin piedad, sin compasión, sin ternura, sin solidaridad, sin futuro, sin amor, sin esperanza. Este Dios comunidad, que se resiste a morir en las masacres y continúa arriesgándose a vivir.

20

Tal abrazo sobrepasó el mar y se convirtió en un fenómeno oceánico –no en el sentido en el que Sigmund Freud, maestro de la sospecha, lo discute respecto de la experiencia inicial del bebé recién nacido–,² sino en sentido literal: ese abrazo dio condiciones de posibilidad a lo que hoy llamamos Occidente y produjo con ello las tensiones originarias, es decir, aquellas que hicieron nacer y que siguen dando nacimiento a nuestra disciplina psicológica en América Latina, tensiones que producen las génesis, los inicios, los comienzos de las psicologías en Colombia, antes y ahora mismo.

Hemos aprendido las psicologías leyendo en inglés, en español, algunos en alemán, italiano o francés, puesto que aún no hemos escrito sus historias en chibcha, en arawak³, en caribe, en quechua, quizás en tucano,⁴ o en algún viejo dialecto africano. Es dicho de ancianos sabios que la historia es escrita por los

1. A propósito de arquetipos recomendamos la obra de Carl Gustav Jung.

2. En las primeras páginas de *El malestar en la cultura*.

3. Si existiese la escritura en esta lengua.

4. Ídem.

vencedores. Así, si como decía Nietzsche, la gramática es la metafísica del pueblo, entonces hemos incorporado los paradigmas foráneos no sólo al aprender ciertos contenidos o procedimientos, sino al quedar formateados nuestros paradigmas, nuestra ontología, con los mismos límites del idioma en que pensamos. Pero si, arrinconada, ya casi no pertenece al orden de los pensamientos, nuestra malicia indígena pervive en los afectos y en la voluntad. Sin duda, una genealogía digna de atención cuidadosa, al escudriñar las génesis de las psicologías, es la de la tensión constitutiva del sujeto dinamizado por su sentir, su pensar y su obrar, tensión que nos corresponde traducir, sin reduccionismos biologicistas, psicologicistas o sociologicistas, a las lenguas de las nuevas generaciones.

Aquellos paradigmas que fuimos introyectando, casi sin darnos cuenta, por medio de los cuales buscábamos explicar “lo psicológico”, es decir, encontrarle relaciones causales, a la usanza de las ciencias naturales, han cedido frente a la complejidad de lo humano y emprendido la búsqueda de comprensiones complejas, al estilo de las ciencias humanas y sociales. De la tensión dialéctica entre el explicar y el comprender, ha emergido el legítimo deseo, la genuina pretensión del transformar: se ha venido decantando, perfilando nuestra disciplina, que no es ciencia natural ni es ciencia social, sino ciencia transversal,⁵ situada en el vértice interdisciplinario en el que la coloca su foco de interés, el sujeto, quien no se agota en la obra de la naturaleza ni se acaba con la obra de la cultura, pues es también obra de sí mismo.⁶ De nada pues nos sirven la explicación rigurosa y la comprensión hermenéutica, si no podemos con el conocimiento generado transformar y transformarnos, si no podemos emanciparnos de cualquier opresión.

Obediente al método, la psicología aprendió a escuchar. Desconfiada de lo aparente, aprendió a sospechar. Entre la escucha y la sospecha ahora eleva el vuelo.⁷

Es pues legítimo afirmar, genealógicamente, la existencia de múltiples orígenes y aceptar con asombro y admiración que en el recorrido histórico de las psicologías no existe, no puede existir, aunque algunos lo pretendan o lo hayan pretendido, un único modo de ser, establecido y señalado de manera arbitraria.

Tampoco hay un solo devenir, una única praxis psicológica. Elegir una es asumir un riesgo muy alto, pues cuando la escogemos sacrificamos todo lo que no elegimos, y en la pluralidad radica, precisamente, nuestra responsabilidad y nuestro compromiso vital con el sujeto de estudio de la psicología y, sí, claro, también con sus objetos de estudio.

Podríamos recurrir, para verificarlo –*verum factum est*–,⁸ a un “registro acumulativo” –como tituló sugestivamente Burrhus Frederic Skinner la recopilación que él mismo hizo de sus obras, y como bien podría haber titulado su autobiografía– a fin de observar acuciosamente las distintas contingencias del acontecer en la historia

5. Idea genial de Marco Tulio González S.I., profesor y decano de nuestra Facultad.

6. Hermosa formulación compleja e integral, original del pedagogo suizo, antecesor de Piaget, Johann Heinrich Pestalozzi, bellamente sintetizada en *Repensar la educación*, de Böhm y Schiefelbein (2004).

7. Ver más adelante, en el capítulo 3, el escrito *Aletheia: el arte de desolvidar*.

8. En latín la palabra “verificar” no significa constatar ni comprobar, sino “verdad es lo hecho, lo inventado, lo narrado”, muy distinto a lo que entendemos coloquialmente, más relacionado con la verdad empírica, con “el hecho experimentalmente comprobado”. Desde su etimología este término nos inclina hacia la narración, hacia el relato, más que hacia el racionalismo lógico o el empirismo hipotético deductivo, como opciones epistemológicas.

de la psicología colombiana; o podríamos embarcarnos en una aproximación a la acción de seres humanos en contextos durante su desarrollo ontogenético, es decir, al estructuralismo genético de Jean Piaget, buscando comprender las relaciones entre los procesos y las estructuras; o quizás podríamos acudir a una interpretación materialista-histórica y dialéctica, al estilo del enfoque histórico-cultural por medio del cual Lev Semionovich Vigotsky estudia el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

La complejidad de los sistemas humanos y de los sistemas teóricos que sobre ellos hemos construido, amerita aproximaciones sistémicas, respetuosas de cada nivel de resolución, prudentes con cada unidad de análisis, delicadas con cada rasgo particular e idiosincrásico de personas, familias, grupos, comunidades, sociedades, culturas y momentos históricos; exige abordajes complejos, que no busquen separar lo que en la realidad está unido, sino conjugar esfuerzos y miradas, que no pretendan reducir lo complejo a lo simple, sino distinguir para no confundir y para no confundirse, que no quieran quedarse abstrayendo artificialmente los rasgos universales de lo real para obligarnos a la objetividad, sino que busquen también, de corazón, de cerebro y de cuerpo entero, implicarnos con la realidad sujetual.

El análisis discursivo, tan propio de la psicología crítica,⁹ sitúa al sujeto en la tensión que ocurre entre el lenguaje, que le antecede en la cultura, y el discurso que él mismo u otros producen, en el cual esta psicología busca intenciones ocultas, intereses velados, poderes escondidos detrás de una disciplina que se presenta, muchas veces, como ciencia neutral y desinteresada, mientras manipula a los débiles y enriquece, aún más, a los poderosos.

Hasta aquí, podemos deducir, respetuosamente, que el caminar por múltiples rumbos a seguir, lejos de establecer un límite, nos invita a cuestionar, construir y reinventar la opción de vida que deseemos adoptar, abriéndonos a la comprensión de nuevas alternativas y nuevas vías por recorrer; preparándonos para las transformaciones necesarias: ¿con cuál sujeto queremos comprometernos?, ¿con cuál psicología?, ¿con cuál historia?

Pareciera que el núcleo de la responsabilidad del historiador atañe a la búsqueda de convergencias entre la memoria, sujetual e impregnada con experiencias y expectativas, y la narración histórica, doblegada tantas veces de manera oficial por la maliciosa voluntad de ocultamiento, detrás de la cual parecen inexistir hechos inenarrables. Así pues, bien por el peso canónico, bien por la naturaleza fluida de los acontecimientos, hay algo etéreo en esto de hacer historia, algo inasible, algo que en ocasiones se escapa de los restos, de las evidencias, de las escrituras y que quizás sólo puede ser reconstruido siguiendo inspiraciones del Espíritu, que sopla donde quiere, y que sabe que sin historia el alma se dispersa.¹⁰

9. A propósito puede verse en este libro la ponencia del profesor Camilo Hernán Pulido Martínez en el simposio Historias de las Psicologías en Colombia. Y más adelante en el escrito "Un breve recorrido por la historia y los desarrollos de la psicología social crítica." De la profesora Martha Cecilia Lozano Ardila.

10. Alusión a Boris Cyrulnik.

Tomás Ibáñez¹¹ señala:

La producción de nuestros conocimientos es un proceso turbulento, fogoso, irrespetuoso, irreverente con los saberes instituidos, y sobre todo es movimiento, inestabilidad, incesante fluctuación lejos de cualquier punto de equilibrio. Los conocimientos que produce este proceso en constante agitación son “cristalizaciones” episódicas, estabilizaciones momentáneas, productos en definitiva que se desprenden del proceso en sus momentos más afortunados. Separados del proceso de creación de conocimientos, estas cristalizaciones adquieren la frialdad, la solidez y la belleza de los diamantes, resplandecen y fascinan contrastando con el turbulento, confuso y a veces turbio torrente que las ha producido. Hay quienes se dejan seducir por las cristalizaciones mientras que otros sienten pasión por el proceso que las ha creado pero que, inevitablemente se aleja de ellas y a veces las destruye para seguir avanzando.

Para poder dar cuenta de procesos y productos y de quienes participamos en los unos y en los otros, el historiador toma distancia y entonces se aproxima con cautela hermenéutica a la bitácora y a otras muchas y distintas fuentes, desde las cuales emprende las tareas de la interpretación y de la hechura de un texto con sentido. Al relatar la historia, el historiador se hace narrador, caminando así por la fina y delicada línea fronteriza entre la ciencia y la literatura. Allí, se encuentra con dilemas que también afrontamos los psicólogos. Según dice Fernando Savater: “Sólo la narración es rigurosa, porque sólo ella admite sin rubor que ha sido inventada de principio a fin. ¡Ay, si la ciencia hiciera otro tanto!” (2001, p. 326).

En la Mesa de Trabajo sobre Interdisciplinariedad¹² encontramos que tras la genealogía de la idea de interdisciplinariedad en la historia de nuestra Facultad, en la Universidad Javeriana, hallamos múltiples orígenes. Es característico de dicha historia el estar abiertos a todo lo humano, pero ello lejos de tranquilizarnos nos conmueve, nos desubica, es decir, nos pone en tensión y en movimiento. Es propio de nuestra historia como comunidad académica el oponernos a la idea de una única verdad, de una verdad dada. Como nos lo enseñó el filósofo, profesor Jaime Rubio Angulo: “El pluralismo metodológico debería ser el índice de lo humano en las ciencias” (Rubio, 1987, p. iii).

Nosotros más bien asumimos que somos el fruto de decisiones tomadas colectivamente y en contexto y de acuerdos más o menos provisionales, más o menos definitivos. Asumimos que somos situados y que devenimos situados, pero no a merced de los influjos naturales o sociales, pues es claro que nos autodeterminamos en medio de las determinaciones naturales y sociales, y así nos hacemos sujetos de nuestra propia historia. Como nos propuso el educador brasileiro Paulo Freire, desde su pedagogía de la liberación: “Sujeto es quien tiene un proyecto histórico concreto” (citado en Gaitán, 2007).

*11. Citado por Holguín, Plevac, Suárez, y Trujillo (2009), quienes toman la cita de Nogueira (1981).

12. Al respecto puede verse la primera publicación de esta colección.

Nuestro proyecto se apoya sobre una antropología integral y trascendente, coherente con el paradigma pedagógico ignaciano: el ser humano es una unidad biopsicosocial en desarrollo. Es en nuestro proyecto pedagógico concreto que configuramos nuestras opciones éticas y políticas, o en otras palabras, que dimensionamos de manera singular nuestras opciones ontológicas, ¿qué es “lo psicológico”?; epistemológicas, ¿cómo se conoce “lo psicológico”?; y metodológicas, ¿qué caminos específicos seguir para conocer, comprender y transformar “lo psicológico”?

Me atrevo a interpretar que nuestro más genuino deseo en la Facultad, desde su pluralidad paradigmática, es darle sentido a las psicologías para que continúen naciendo y para que crezcan, florezcan y se desarrollen libres, encarnadas en las condiciones y en las circunstancias concretas de nuestro querido pueblo colombiano, lo cual nos lleva a inventar nuestra propia forma de pensarlas y practicarlas para mejor servir a quienes más sufren. Se trata pues de una preocupación ética y política por una forma de vida, por una estética de la existencia.

Pablo Fernández Christlieb¹³ comenta: “Conocer es siempre conocer lo que no se había conocido, conocerlo por primera vez cuantas veces sea necesario...”. Por ello resulta pertinente, y de veras apasionante, parar, detenernos a escuchar otras voces que nos cuestionen lo dado por conocido y que nos ayuden a “despertar de nuestro sueño dogmático”, como dijo desde el racionalismo Immanuel Kant cuando leyó la obra que David Hume propuso desde el empirismo; esos sueños que se hacen dogmáticos no necesariamente porque así lo queramos, sino porque el ejercicio permanente de la defensa de nuestros puntos de vista radicaliza nuestras perspectivas; esos sueños que podrían hacernos caer en el riesgo de desconocer al otro. Así, de modo *kerygmático* –en oposición dialéctica que dinamiza el dogma–, el diálogo que hoy entablaremos nos será de mucho provecho para encarar como comunidad, con valentía y reciedumbre, las tareas que la reforma curricular en que estamos empeñados nos propone en adelante.

24

En este contexto, nuestra decana académica Ángela María Robledo Gómez, nuestra decana del Medio Universitario Mónica Betancur Escobar, y nuestra directora de Departamento Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama han querido convocar a tres estudiosos de nuestra historia, serios, juiciosos, sistemáticos, con amplia trayectoria y reconocimiento: el profesor Gilberto Leonardo Oviedo Paloma, el profesor Oscar Saldarriaga Vélez, y el profesor Hernán Camilo Pulido Martínez para que iluminen nuestros procesos de discernimiento en relación con algunas implicaciones de las historias colombianas de nuestra disciplina en la *praxis* pedagógica que vivimos cada día.

13. Citado por Holguín, Plevac, Suárez y Trujillo (2009), quienes toman la cita de Nogueira (1981).

AUTORES DEL SIMPOSIO

Gilberto Leonardo Oviedo. Psicólogo, graduado de la Pontificia Universidad Javeriana (1990). Magíster en Psicología Comunitaria de la misma institución (1993). Candidato a doctor en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Su tesis doctoral se titula “Historia comparada del concepto de conciencia en Colombia y Alemania en el siglo XIX”. Fue profesor de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, en el área de formación en investigación, entre 1993 y 1997. Es profesor de planta del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes desde 1997, en el área de psicología básica, con especial continuidad en los cursos de Historia Contemporánea de la Psicología y Percepción. Director de la línea de investigación Percepción del Espacio Urbano entre 1998 y 2005 en la Universidad de los Andes. Miembro de las líneas de investigación Teoría y Epistemología de la Historia e Historia de los Conceptos en la Universidad Nacional de Colombia. Coautor de los libros *Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes. Origen y evolución hasta 2004 e International Perspectives in Environmental Education*. Realizó actividades de investigación en el Instituto para la Historia de la Psicología en la Universidad de Passau (Alemania) entre 1999 y 2004. Ganador del premio Antonio Caparrós, otorgado por la Sociedad Española de Historia de la Psicología al mejor trabajo en historia de la psicología fuera de España, año 2008, con el trabajo *Las ideas psicológicas colombianas en el siglo XIX*.

Óscar Saldarriaga Vélez. Historiador, Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), Doctor en Filosofía y Letras-Historia, Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Profesor en la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Actual director del Departamento de Historia de esa misma universidad. Miembro fundador de los grupos Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y Saberes, Poderes y Culturas en Colombia. Autor de los libros *Del oficio de maestro: teorías y prácticas de la pedagogía moderna en Colombia (2003)*, y *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946 (1997)*, este último en coautoría con Javier Sáenz Obregón y Armando Ospina. Autor de capítulos en las obras colectivas *Historia de la infancia en América Latina; Going to School in Latin America; Educar: figuras y efectos del amor; Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX; Historia de la educación en Bogotá; Pensar el siglo XIX: cultura, biopolítica y modernidad en Colombia; Images et paysages mentaux des 19^e et 20^e siècles, de la Wallonie à*

l'Outre-mer; La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas; Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria; Maestros pedagogos: un diálogo con el presente; Pensar a Foucault; La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina; Simposio sobre desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania; Foucault, la pedagogía y la educación; y Pobladores urbanos, entre otras. Colaborador de las revistas Utopías, Universitas Humanística, Pretextos Pedagógicos, Memoria y Sociedad, Educación y Pedagogía, Educación y Ciudad, Nómadas, Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, y Cuadernos de Psicopedagogía.

Hernán Camilo Pulido Martínez. Psicólogo, graduado de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Comunicación y Cultura de la misma universidad. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Cardiff (Reino Unido). Coordina el área de psicología de las organizaciones y del trabajo. Es miembro fundador del grupo de estudios críticos de las organizaciones y del trabajo. Autor del libro *Convivencia en ámbitos laborales*. Coautor del libro *Acercamiento a la cultura del transporte en Bogotá*. Ha participado en obras colectivas tales como *Psicología de las organizaciones y del trabajo; Reflexiones y experiencias de investigación. Saber, sujeto y sociedad, una década de investigación en la universidad Javeriana, y Estudios del discurso en Colombia*. Colaborador de diversas revistas como *Universitas Psychologica, Journal of Management, Concepts and Philosophy, Qualitative Research, Revista Iberoamericana de Psicología, Ciencia y Tecnología, Debates en Psicología, y del boletín de la Revista Española de Historia de la Psicología.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

26

- Böm, W., Schiefelbein, E. (2004). *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Castellanos, A. M., Trujillo, S. (1988). Aproximación a los modelos del estructuralismo genético de Piaget y del conductismo skinneriano desde la teoría general de sistemas [Trabajo de grado, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá].
- Freud, S. (2010) *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- Fuentes, C, (2001). *El abrazo del Mediterráneo*. Madrid: Grupo Santillana.

- Gaitán, C.A. (2007). *Diálogos con Freire para una Pedagogía Universitaria*. Bogotá: Parra de Marroquín Editores, Pontificia Universidad Javeriana.
- Giraldo S.I., J. (2009). *Derechos humanos: luchas por la memoria y la dignidad* [documento de la Cátedra Martín-Baró].
- Holguín, X., Plevac, A., Suárez, R., Trujillo, S. (2009). *Problematización de la praxis psicológica por medio de la exploración de algunos trabajos genealógicos del sujeto* [trabajo de grado, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá].
- Martín-Baró S.I., I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad: un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y epistemología*. México: Ariel.
- Rubio, J. (1987). *Explicar-comprender. Hermenéutica y ciencias sociales. Problemas metodológicos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Savater, F. (2001). *La experiencia narrativa. Llor al leer*. Madrid: Grupo Santillana.
- Skinner, B. F. (1975). *Registro acumulativo; selección de la obra de Skinner realizada por el propio autor*. Barcelona: Fontanella.
- Skinner, B.F. (1980). *Autobiografía*. Barcelona: Fontanella.
- Trujillo, S. (2002). Aproximación a la génesis de “lo psicológico”. *Revista Universitas Psychologica* (Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana), 1, 1, 161-70.
- Trujillo S. (2003). “La psicología: ¿para quién?”. *Revista Universitas Psychologica* (Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana), 2, 2, 215-23.
- Trujillo, S. (2006). ¿Puede la psicología ser científica? Reflexión en torno a “lo psicológico” desde Heidegger. En Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, *Diálogos. Discusiones en la psicología contemporánea* (pp. 11-19). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Trujillo, S. (2007). Objetividad y sujetualidad: una perspectiva del debate epistemológico en psicología. *Revista Tesis Psicológica* (Bogotá, Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Psicología), 75-79.

Trujillo, S. (2008). *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*. Bogotá: Editorial Javeriana.

Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

CONCEPCIONES PSICOLÓGICAS COLOMBIANAS EN EL SIGLO XIX*

*Gilberto Leonardo Oviedo Palomá***

La historia de la psicología en Colombia se ha desarrollado con la mirada puesta en el año de 1947, periodo de la fundación del primer instituto de psicología en la Universidad Nacional de Colombia. Los historiadores de la psicología en Colombia han sido relativamente pocos: Ardila (1973, 1993, 1999), Peña (1993), Villar Gaviria (1978), Mankeliunas (1980), Giraldo y Rodríguez (1997), y Rodríguez (1997). Una gran parte de ellos se dedicaron a la narración del proceso de formalización académica de la disciplina y su proceso de profesionalización en el siglo xx, sin revisar con profundidad otros períodos.

Ha existido la tendencia entre los historiadores de la psicología en Colombia a prestar menor importancia a los fenómenos históricos propios del siglo xix, una de las épocas de mayor relevancia conceptual en el pensamiento psicológico. Ardila (1973) considera que las aproximaciones conceptuales a la disciplina anteriores a 1947 fueron esfuerzos fallidos que nublaron el camino que haría posible el acceso de nuestro país a la visión científica de la psicología:

Hubo psicología antes de 1948, pero sin sistematización, llevada a cabo por personas sin entrenamiento psicológico, especialmente psiquiatras, filósofos y educadores [...]

Hubo en el pasado, una serie de polémicas de carácter filosófico a cerca de la naturaleza de la psicología, polémicas que se han superado definitivamente en nuestros días. Estas polémicas tienen hoy un interés histórico; se reviven en los centros de entrenamiento de psicólogos, para indicar el camino que debió correr esta disciplina hasta alcanzar su estado actual. La psicología no es la ciencia del alma ni la ciencia de la mente, aunque con frecuencia se ha definido como tal, antes de llegar al estado presente (Ardila, 1973, p. 11).

* Agradecemos a los editores de la Revista de Historia de la Psicología © 2009: Publicacions de la Universitat de València 2009, vol. 30, núm. 4 (octubre) 7-32 Valencia (España). ISN: 0211-0040, por autorizarnos para publicar este escrito del profesor Oviedo.

** Profesor del Departamento de Psicología, Universidad de los Andes. Estudiante del Doctorado en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: goviedo@uniandes.edu.co, goviedo01@hotmail.com

La narración de la aparición de la psicología en Colombia en 1947 ha sido presentada como un hecho histórico aislado, independiente de los fenómenos anteriores. Nuestra historia ha girado alrededor de la figura de Mercedes Rodrigo, fundadora del Instituto de Psicología Aplicada (Herrero, 2003, 2003; Ardila, 1973, 1986, 1988, 1993, 2004; Giraldo y Rodríguez, 1997; Rodríguez, 1997), quien con su labor psicométrica irrumpió en el escenario colombiano con una postura científica que superaba y desvirtuaba las anteriores.

El afán por mostrar la institucionalización de la psicología en el siglo xx ha dejado de lado relevantes sucesos históricos, como las concepciones científicas que se presentaron en Colombia a lo largo del siglo xix. Así, por ejemplo, los historiadores colombianos no describieron el papel que la república colombiana le otorgó a la ciencia dentro de la sociedad y en particular a la psicología dentro del desarrollo integral de la nación. Se dejó de lado el hecho de que Colombia optó a finales del siglo xix por una psicología católica bajo el amparo de la normativa católica del papa León XIII.

Colombia, a lo largo del siglo xix e inicios del xx estuvo volcada conceptualmente sobre la noción de alma proporcionada por el catolicismo e intentó desarrollar un proceso de secularización sobre dicha categoría. El lugar institucional que se le dio a la psicología dependió de la postura política frente a la autoridad de la iglesia católica. La aparición institucional de la psicología en 1947 hizo parte de un programa político liberal tendiente a desarrollar una postura laica frente al estudio de las aptitudes intelectuales de los colombianos.

El propósito del presente artículo es volver la mirada sobre un período histórico que revistió la mayor importancia histórica para la psicología en Colombia: el siglo xix. El país ofrecía entonces un escenario agitado intelectualmente, pues tenía grandes deliberaciones alrededor de temas fundamentales. La liberación de la influencia colonial española en 1810 había dejado abierta la reflexión sobre la configuración del Estado, las formas de desarrollo institucional, la organización social y la incorporación de los individuos al modelo republicano. Sin embargo, el principal eje de reflexión nacional giraba alrededor de una pregunta: ¿qué hacer con la tradición española? (Jaramillo Uribe, 2001).

España había introducido, a lo largo de tres siglos de colonialismo, un régimen autoritario, afianzado en valores y creencias católicas. Se concebía la práctica de la esclavitud, de la opresión y de la explotación como producto de un orden natural establecido por Dios. Los americanos eran criaturas que debían ser sometidas y adoctrinadas para salvar sus almas. La escolástica era el modelo de enseñanza encargado de inculcar la sumisión al soberano, afianzada en la concepción del hombre como un ser espiritual que requería el sufrimiento para alcanzar la gloria de la vida eterna (Cortés, 1996).

La nueva república se preguntaba si las ideas españolas sobre el hombre como ser espiritual y la iglesia católica como institución rectora de la educación y formación del alma se deberían perpetuar. La nueva república miraba con admiración a los grandes colosos europeos como Inglaterra que habían desarrollado un amplio proceso “secular” e introducido una nueva relación entre el individuo y el Estado. Las naciones desarrolladas rendían culto a la “individualidad”, enaltecían el concepto de libre albedrío, y pontificaban la idea de la sociedad como el producto de las iniciativas personales y la capacidad de inventiva de los ciudadanos (Marquínez, 2001).

El contraste de las ideas inglesas y las ideas católicas era mayúsculo, pues el régimen católico asumía a los individuos como a las ovejas del rebaño, idénticos intrínsecamente por poseer un alma como donación divina. La iniciativa individual era censurada, al igual que el afán por alcanzar algún grado de singularidad o diferenciación. Las ideas modernas de libre competencia y de iniciativa personal para el mejoramiento de la vida material resultaban altisonantes, pues revestían formas disfrazadas de avaricia, ambición y soberbia.

El siglo XIX fue un período de debate arduo, intenso e incluso fratricida entre los colombianos, que dio lugar a numerosas guerras civiles. Existía el lema de “ganarse el cielo defendiendo la religión”, como lo demuestra Ortiz Mesa (2005). El movimiento secular europeo, con su propuesta de separación entre el Estado y la religión, tuvo en Colombia repercusiones dramáticas. El desplazamiento de la Iglesia de su antiguo lugar de privilegio y el replanteamiento de sus funciones educativas como máximo orientador espiritual de la nación eran vistos como algo sacrílego. El país había abrazado un modelo de funcionamiento teocrático y resultaba incomprensible un desafío de tal naturaleza que cambiara el orden natural del ordenamiento social (González, 1997).

La mitad del siglo XIX fue el escenario de la formación e institucionalización de los partidos políticos en Colombia. El liberalismo estaba resuelto a promover un régimen secular y a desvertebrar los graves rezagos de la Colonia. El Partido Conservador, a su vez, estaba decidido a defender las tradiciones hispánicas, con especial énfasis en la preservación de la estructura teocrática (Jaramillo Uribe, 2001).

El debate bipartidista tuvo profundas resonancias conceptuales. El conservatismo promovió el discurso de la salvación del alma a expensas de una sólida formación religiosa, el fomento de actitudes democráticas con base en la práctica de la piedad cristiana, así como el estricto cumplimiento de los mandamientos. En contraste, el liberalismo abogaba por una educación gratuita, laica y de libre acceso a la totalidad de la población, con acento en la búsqueda de una racionalidad social surgida del conocimiento de las leyes y la libre participación en su construcción (Marquínez, 1983).

La historia del país se dividió en dos períodos: el así llamado “Olimpo Radical”, que abarca los años de 1849 a 1884, en el que se da una seguidilla de gobiernos liberales anticlericales, y el período de la “Regeneración”, defensora del clero, que va de 1878 a 1902. Una descripción somera del “Olimpo radical” permitirá comprender mejor la postura “regeneradora” de finales de siglo XIX y su retorno a la estructura teocrática imperante desde la Colonia.

EL OLIMPO RADICAL (1849-1884)

El Partido Liberal, desde su fundación en 1848, adoptó un tono anticlerical que lentamente se fue acentuando en algunos de sus miembros a los que se les denominó los radicales. Su propuesta política era progresista y defendía el libre intercambio económico, así como el régimen federal. Los liberales sentían el deseo de acabar con el centralismo autoritario implantado por la colonización española e incentivar la iniciativa regional a través del fomento de materias primas para la exportación. Adicionalmente, asumían la defensa de los trabajadores, en especial de los artesanos, y se proponían potenciar su capacidad exportadora.

Tres fueron los grandes grupos de problemas [...], a los que los radicales quisieron dar solución [...]. Se proponían superar definitivamente los vestigios de la herencia colonial [...] en la administración pública y la vida cultural y social de Colombia. Estos tres grandes grupos eran de naturaleza política, económica y cultural: la organización del estado como república de orientación federalista, fue la respuesta que dieron al primer grupo, propuesta que buscaba romper con la tradición centralista impuesta por la Corona española [...] proveer a las provincias de una amplia autonomía [...]; la orientación de la economía, que siguió el modelo del *laissez faire* promovido por el liberalismo clásico [...]; y en el campo cultural [...] sustanciales reformas, desde la educación primaria hasta la universitaria buscando [...] cambiar las maneras de pensamiento del hombre colombiano; la educación laica tenía justamente el propósito de preparar un ciudadano con libertad de criterios en los asuntos más privados y en sus relaciones con el mudo social (Sierra, 2006).

32

Los radicales se caracterizaron por su postura intransigente hacia la intervención del Gobierno en asuntos sociales con la ayuda de la Iglesia. En un Estado empobrecido por las deudas del proceso independentista, las continuas guerras civiles, y la carencia de un aparato estatal era difícil emprender las acciones progresistas de los colosos europeos. Sin embargo, los radicales pretendían llevar a cabo sus programas de gobierno sin contar con las condiciones reales de una sociedad rural azolada por la pobreza y la ignorancia. El emprendimiento de reformas con base en decretos y discursos acalorados llevó al periodismo de la época, encabezado por Rafael Núñez, a comparar a los líderes radicales con los dioses del Olimpo; se les criticaba por gobernar desde el cielo sin poner pie en tierra.

El principal emblema del Olimpo fue la Constitución de Rionegro (1863), promulgada bajo el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera. En ella se estableció el principio de manos muertas, que permitió expropiar a la Iglesia, expulsar a los jesuitas, y limitar los privilegios de las comunidades religiosas.

La Constitución de 1863 decretó una educación pública laica, gratuita y obligatoria. Había en los radicales un sentimiento de rechazo a la pedagogía escolástica, notable vestigio de la tradición hispánica. Su estilo de pensamiento especulativo y razonamiento deductivo acentuaba una forma odiosa de dogmatismo religioso. La estructura de enseñanza catequística, de carácter memorística, verbalista y punitiva debía ser reemplazada por nuevas teorías pedagógicas y contenidos temáticos cercanos al mundo moderno (Ramírez, 2008).

Los radicales aspiraban a fomentar un proceso pedagógico de carácter inductivo. Se realizó una búsqueda de nuevos enfoques y estrategias formativas acordes con la idea del protagonismo del estudiante en el proceso del conocimiento. Resultado de esta gestión fue la incorporación de los aportes de autores a los que se denomina como “sensualistas”: Bentham, Condillac, Destut de Tracy, Comte, etc. (Guzmán, 1883).

El mote de “sensualistas” obedeció al hecho de que los autores citados consideraban que el conocimiento tenía su fundamento y desarrollo en la actividad sensorial. El famoso principio de Destut de Tracy (1869), “pensar es sentir”, fue un emblema que permitió a los radicales demostrar la inconveniencia de la escolástica para la nueva época. El aprendizaje estudiantil debía edificarse sobre la base de la constatación personal, pensaban los del Olimpo.

El radicalismo consideraba a la educación como la experiencia más cercana a la democracia y por ello era necesario promover en el estudiante un espíritu de compromiso y responsabilidad en el desarrollo del conocimiento. La filosofía empirista de Bentham (Marquínez, 1983), tan cercana al sentimiento liberal, adquiriría su más elevado impacto, pues servía de fundamento conceptual para el desarrollo del proyecto pedagógico radical.

... el benthamismo como doctrina filosófica, era uno solo de los aspectos de la tendencia del espíritu moderno hacia la investigación de la naturaleza, a la observación de los hechos como base de la elaboración de la ciencia [...] y una expresión del deseo de entrar en contacto con la realidad empírica y con lo concreto, tras tantos años de especulación libresca y de estéril aplicación de los conceptos y métodos de la filosofía escolástica (Jaramillo Uribe, 2001, p. 118).

El liberalismo se encontraba en medio de la incorporación de uno de los debates más importantes de la modernidad: la contraposición del empirismo con el escolasticismo. En medio de este debate sobre la orientación y el desarrollo de la

educación se estaba adelantando una reflexión sobre la naturaleza misma del proceso subjetivo del conocimiento así como las mejores estrategias para propiciarlo.

La mente humana accedía mejor al conocimiento cuando era alimentada con hechos provenientes de la experiencia sensorial, pensaban los radicales (Saldarriaga, 2003). La función del Estado consistía en proporcionar experiencias educativas nutridas de estímulos materiales que llevasen a los estudiantes a desarrollar aprendizajes vinculados con su capacidad de incidir sobre la realidad.

En 1870 el gobierno radical de José Eustorgio Salgar trajo al país la primera misión pedagógica alemana, con el ánimo de plasmar institucionalmente una educación pública moderna. Producto de este esfuerzo fue la introducción de la pedagogía de Pestalozzi, cuyo principal lema era presentarle al estudiante *cosas antes que palabras* (Obregón, Saldarriaga, y Ospina, 1997). En esta concepción pedagógica era fundamental llevar al estudiante a tener un contacto sensorial con los objetos para invitarlo a describir sus propiedades e intercambiarlas con sus compañeros. El descubrimiento del mundo y sus objetos era el producto de la discusión sobre las impresiones sensoriales, suministradas por los educadores, fundamentalmente imágenes y elementos visuales susceptibles de ser manipulados por los estudiantes.

La pedagogía intuitiva u objetiva de Pestalozzi contenía un conjunto de principios básicos que fueron incorporadas dentro de lo que se ha llamado en Colombia “educación tradicional” (Saldarriaga, 2003). Estas premisas fueron empleadas como directrices educativas para la formación de maestros, a través de manuales pedagógicos como el de James Baldwin, titulado *Dirección de escuelas*:

1. Todas las ideas primitivas del mundo material deben adquirirse por los sentidos.
2. Los sentidos deben adiestrarse y avivarse a favor de la enseñanza objetiva metódica.
3. El mejor medio para obtener la atención es el de las lecciones objetivas convenientes y relacionadas entre sí.
4. El conocimiento perceptivo debe tomarse como base para la instrucción primaria.
5. Como mejor se cultiva la memoria es por medio de las percepciones e ideas vivas, repetidas y relacionadas.
6. Las cuestiones que requieren principalmente el empleo del raciocinio y el juicio pertenecen a la instrucción adelantada.
7. Las ideas han de preceder a las palabras.
8. La enseñanza debe proceder de lo conocido a lo desconocido.
9. El ejercicio se dejará al discípulo.
10. En todo procedimiento de enseñanza se debe procurar percepción completa, inteligencia distinta, expresión clara y cuando sea posible pasar del pensamiento a la acción (Obregón, Saldarriaga, y Ospina, 1997, p. 15).

La reflexión educativa del radicalismo dio origen a una concepción evolutiva de la actividad mental. Las formas primigenias de los estados psíquicos eran las sensaciones; sólo ellas podían dejar huellas duraderas en la memoria, así como “formar hábitos de percepción, observación y clasificación de las representaciones” (Saldarriga, 2003, p. 53). El suministro de contenidos académicos debía dosificarse para facilitar la labor mental de comparación de imágenes mentales provenientes de los objetos.

El reconocimiento de las diferencias individuales era un hecho inusitado en el escenario educativo colombiano, al igual que el interés en fomentar la interpretación personal sobre los fenómenos estudiados. La idea de formar un estudiante crítico y participe en la construcción del conocimiento era el mejor patrimonio nacional para el libre ejercicio de la ciudadanía. Lentamente se introducía en el escenario nacional el concepto de conciencia individual como principal eje de desarrollo de las acciones.

El Olimpo Radical exponía con orgullo su modelo educativo. Asumía que el país se aproximaba a la educación laica aplicada en los países desarrollados. Este hecho causó una gran irritación en la Iglesia y en el Partido Conservador, hasta el extremo de dar lugar a la Guerra de las Escuelas (1876). Las reformas educativas recomendadas en 1870 por la misión alemana estuvieron acompañadas de la eliminación de la potestad eclesiástica sobre la enseñanza. Adicionalmente, resultaba intolerable la orientación protestante de la pedagogía pestalozziana, interesada en fomentar la independencia personal, el progreso material, y la incidencia de los individuos sobre la naturaleza (Saldarriaga, 2003).

La historia colombiana mostró un esfuerzo teocrático desesperado por aniquilar tanto intelectualmente como militarmente el modelo educativo liberal, que llevaba en su seno la idea de la formación de una conciencia individual en los educandos. Fue el movimiento de la Regeneración el encargado de realizar este proceso de restauración del sistema teocrático.

LA REGENERACIÓN (1878-1903)

Colombia a finales del siglo XIX ofrecía un panorama marcado por el profundo celo religioso, promovido por los defensores del clericalismo. El catolicismo se esforzaba por demostrar que su propuesta era la solución a problemas sociales como las múltiples guerras civiles y las disputas políticas entre liberales y conservadores. El antiguo liberal radical Rafael Núñez, presidente entre 1880 y 1894, inauguró en 1878 el movimiento de la “Regeneración” junto con Miguel Antonio Caro, de procedencia conservadora.

Núñez asumió la dirección del nuevo movimiento político con el fin de unificar al país federal, fragmentado por caudillismos locales y azotado por las disputas ideológicas y armadas. Con el argumento de llevar a cabo el proyecto de la “paz científica”, Núñez (1882) llevó al país a un régimen centralista y autoritario, gobernado bajo las directrices de la iglesia católica, de común acuerdo con el Partido Conservador: “Hemos llegado a un punto en que estamos confrontado este preciso dilema: *regeneración administrativa, o catástrofe*” (Núñez, 1881, p. 62). La Regeneración consideraba necesario abortar el proyecto liberal radical, rescatar lo mejor de nuestra herencia colonial española, y refugiarnos en los valores vernáculos de nuestra identidad: la religión y el idioma.

La Regeneración sentía nostalgia del pasado colonial por su forma vertical de dirimir conflictos e implantar una autoridad avalada por Dios. El proceso colombiano describió a finales de siglo XIX un salto hacia el pasado. Se consideraba que solamente Dios podía salvar a Colombia de la ideología liberal, y por ello se oficializó el ideal de “refundar” la nación con base en la devoción católica. En 1886 se oficializó una nueva Constitución Política y se firmó el Concordato con la Santa Sede (1887). El Estado asumió la protección de la Iglesia y, con la devolución de los bienes expropiados e indemnizaciones, compensó los daños causados por el Olimpo Radical.

El discurso de la Regeneración se encargó de enfatizar el temor que debe sentir el buen católico al alejarse de Dios y dejarse seducir por las insinuaciones materialistas del pensamiento moderno. Ante el auge materialista que acompaña al liberalismo propuso retornar a la definición del ser humano como una creación de Dios, de naturaleza espiritual e inexplicable por las leyes de la materia: “Hay que combatir el mercantilismo en su propio campo, que es el corazón humano, oponiendo a los sentidos el alma; a los goces que enferman, los de la estética que vivifica; a lo percedero lo permanente...” (Núñez, citado por Liévano, 1946, p. 308).

36

Los jerarcas de la Iglesia intervenían en los debates políticos y en los asuntos educativos, con el argumento de salvaguardar la integridad espiritual de la nación de las inclinaciones impías de años anteriores. La iglesia consideraba que las ideas de desarrollar una administración científica del Estado y la formación de los ciudadanos eran compatibles con el dogma católico.

Colombia se convirtió durante la Regeneración en el epicentro latinoamericano de la filosofía tomista, gracias a la figura emblemática de monseñor Rafael María Carrasquilla (1857-1930). Este prelado tipificaba el perfil de una figura eclesiástica que intervenía en asuntos educativos, políticos, y literarios. Fue rector vitalicio de la Universidad del Rosario (1891-1930), ministro de Instrucción Pública (1896-1897), presidente vitalicio desde 1910 de la Academia Colombiana de la Lengua

–correspondiente de la Real Academia Española–, y fundador de la Revista del Colegio del Rosario en 1905, órgano oficial de la filosofía neotomista colombiana (Saldarriaga, 2007). “No es, pues, extraño que el Papa León XIII le concediera el título de doctor en teología [1904] [...] y que Benedicto XV lo nombrara prelado doméstico suyo [1915]” (Ricaurte, 1956, p. VII), y todo ello sin mencionar su gestión y participación en la creación de la Constitución (1886) y la firma del Concordato (1887).

Carrasquilla (1882) pretendía desarrollar una “ciencia cristiana” que llevase al país a convertirse en una nación civilizada, caracterizada por ser una potencia espiritual que avanzara en la ciencia, sin perder de vista la dignidad moral de la nación. Monseñor y sus discípulos se dieron a la tarea de revisar las ideas provenientes del extranjero para cristianizarlas y hacerlas compatibles con el ideal de un país devoto.

LA REGENERACIÓN Y EL VATICANO

Colombia aspiraba a convertirse bajo el período regenerador en una sucursal del Vaticano. El compromiso concordatario llevó al país a adoptar los dictámenes emanados de la Santa Sede como programa de gobierno. La Regeneración hizo causa común con el régimen pontificio (Guillén, 1986).

El Vaticano se encontraba a finales del siglo XIX en medio de uno de los más grandes predicamentos: el pensamiento ilustrado daba grandes pasos en el proceso de secularización; invadía la subjetividad humana. La psicología experimental alemana, fundada por Wundt en 1879, ingresó de manera deliberada en el terreno religioso, tomó su perla más querida el “alma humana”, la secularizó y la redujo a su mínima expresión, bajo el nombre de “conciencia”, denunció el cardenal Mercier (1901).

La respuesta religiosa a esta tendencia secularizadora aplicada al estudio del alma humana, no se hizo esperar. El Vaticano se pronunció a través de la recuperación del pensamiento de Santo Tomás de Aquino: “Toda verdad, dígala quien la diga, viene del espíritu santo”. León XIII retomó a Santo Tomás en su encíclica *Aeterni Patris* (1879) para decir que es necesario establecer un diálogo amable con la ciencia moderna y su postura secularizante; esto con el ánimo de demostrar que el catolicismo de ningún modo era un adversario del conocimiento:

El año que fue testigo de la fundación del primer laboratorio psicológico, el cual señaló el nacimiento de la nueva ciencia psicología, es también recordado y considerado como significativo en la Iglesia católica como año del nacimiento del Neo-Tomismo. El 4 de agosto de 1879, el Papa León XIII promulgó la encíclica *Aeterni Patris*, interesándose por la restauración de la filosofía de Santo Tomás, como remedio a la confusión y esterilidad de la filosofía en este

período [...] en la A eterni Patris debe verse la razón que impulsó a los filósofos católicos a admitir la nueva psicología experimental. En este mensaje, el Papa León XIII dirige la atención al progreso realizado en las ciencias naturales y exhorta a los filósofos y teólogos católicos a que tomen nota de este progreso, para que progresen con él y no contra él. Sobre todo exhorta a que sigan el ejemplo de Santo Tomás –amar la ciencia por sí misma–, y recuerda a los pensadores católicos que la fe nunca se opone a la verdad, y que, por tanto, la fe debe ser aceptada adondequiera que se encuentre. ‘Todo pensamiento verdadero y todo descubrimiento útil, venga de donde viniere, debe ser bienvenido gustosamente y con gratitud (Misiak y Staudt, 1955, p. 49).

León XIII asumió el propósito de demostrar que existía una amplia compatibilidad entre ciencia y fe católica. La psicología científica, lejos de ser una amenaza para el mundo religioso, era una oportunidad para mostrar la apertura de una iglesia moderna. El Papa se interesaba por mostrar una nueva faz católica al mundo occidental: la Iglesia era un estamento tolerante que no temía discutir con la ciencia.

Así, el Sumo Pontífice designó al cardenal Desidere Mercier para que se encargara de dirigir el Instituto Superior Filosofía Tomista en la Universidad de Lovaina en 1894 (Misiak y Staudt, 1955). La presencia de Mercier y de su instituto fue de gran importancia, pues estaban llamados a ser los encargados de formar a los católicos interesados en conocer, tanto el desarrollo científico de la psicología, como la forma de hacer compatibles estos conocimientos con la vocación católica:

La psicología pasa hoy por una transformación que seríamos culpables si permaneciéramos alejados de ella [...] Aquí hay una joven ciencia contemporánea, la cual en sí misma no es espiritualista ni materialista. Si no tomamos parte en ella, la psicología del futuro progresará sin nosotros [...] Debemos preparar trabajadores que produzcan obras propias, experimentos originales que nadie pueda pasar por alto sin dejar de ser amigo de la ciencia (Mercier, citado por Misiak, y Standt, 1955, p. 50).

En la Universidad de Lovaina se dictó un curso de psicología experimental en 1891, en un laboratorio a semejanza de los alemanes, el primero en ser construido fuera de Alemania y el primero en Bélgica (Misiak y Staudt, 1955). En este laboratorio se estudiaron los fundamentos fisiológicos de la conciencia, a través de investigaciones sobre sensación y percepción. Mercier (1892) asumió una interpretación que refleja claramente la postura neotomista de los fenómenos psíquicos: el principio vital del hombre es el alma espiritual, fundada y unida a un cuerpo creado por Dios.

Según Mercier (1901) el pensamiento tomista representaba la mejor oportunidad que tenía la psicología de superar los abismos del dualismo cartesiano. El tomismo, al haber recuperado lo mejor del pensamiento aristotélico, permitía establecer la compatibilidad de los procesos fisiológicos con actividades abstractas de la vida psíquica.

Los adelantos experimentales de Lovaina en psicología fisiológica eran una clara demostración de que la fe del católico era una fuente de inspiración para la investigación científica (Misiak y Staudt, 1955). El proyecto neotomista de Lovaina avanzaba prodigiosamente, tanto en el terreno académico como en el eclesiástico, y se encontraba listo para proyectarse al mundo a finales del siglo XIX. Le correspondía al estamento clerical difundir este proyecto a través de la labor magisterial.

NEOTOMISMO Y PENSAMIENTO PSICOLÓGICO COLOMBIANO

El prestigio de la psicología neotomista se acrecentó debido al fuerte impulso editorial promovido por el Vaticano. La traducción de las obras de los psicólogos católicos no se hizo esperar. España las difundió a través de las comunidades religiosas que se mantuvieron en Latinoamérica a pesar de los procesos independentistas.

El movimiento de la Regeneración era aliado no sólo del Vaticano, sino también de la España católica, a la cual quería imitar en su desarrollo intelectual. Los regeneradores colombianos revisaron con avidez la obra de Jaime Balmes (Jaramillo Uribe, 2001), al igual que la de los grandes traductores y comentaristas españoles de la psicología católica europea: Marcelino Arnaiz y Juan Zaragüeta. El fenómeno español de incorporación del modelo académico desarrollado por Mercier era objeto de admiración. Colombia se sentía tentada a imitar a la así llamada por muchos autores “psicología neo-escolástica española” (Llavona y Bandré, 2005, 1999; Jiménez Alonzo, 2005).

Resulta interesante anotar que en otros países latinoamericanos se reprodujo el intento de incorporar el modelo católico español. Ejemplo de ello fue la “psicología neo-escolástica Argentina” (Piñeda, 2005). Sin embargo, en Colombia los pensadores de la Regeneración, como Rafael María Carrasquilla y Miguel Antonio Caro, tenían enormes reparos. La aceptación de una ciencia laica era ya de hecho repudiable, y más aún lo era el hecho de reconocer que el alma humana estaba condicionada por procesos biológicos y fisiológicos. Por supuesto, causaba molestia la aceptación de la actividad sensorial como eje central de los estados mentales o espirituales.

La Regeneración había combatido arduamente al “sensualismo”, símbolo cimero del radicalismo, y renegaba de la definición materialista de las actividades mentales. Sin embargo, había que sentar postura frente a la directriz lovanista de integrar las facultades anímicas con la fisiología de la sensorial.

Carrasquilla, en su calidad de académico y político, lideró desde la rectoría de la Universidad del Rosario la misión filosófica de satisfacer las exigencias papales de apertura hacia la ciencia, sin ceder terreno al sensualismo de los radicales, y en consecuencia asumió una postura que se hizo presente en muchas de sus obras. La

verdad religiosa debía anteceder y orientar cualquier otra forma de pensamiento, incluida la ciencia. La teología y la filosofía católica debían comandar cualquier forma de acceso al conocimiento (Carrasquilla, 1882):

El siglo en que vivimos se distingue, entre otros primores, por el abuso que hace de las palabras [...] Y de pocos vocablos se abusa hoy tanto como de la palabra ciencia. Compréndese en ella, junto con la verdad, todos los errores, y todos los delirios, y todas las hipótesis que fabrica el entendimiento humano. Ciencia es el atomismo de Epicuro; ciencia, el panteísmo alemán; ciencia, el positivismo de Littré, el sensualismo de Bentham, y aquello que los discípulos de cierto inglés de grotesca recordación apellidan selección natural y lucha por la vida.

Los hombres han formado con los múltiples y variados ramos del saber un todo que han apellidado la ciencia. Y con razón lo han hecho. Lo que para el hombre son diversos conocimientos, para Dios, ente simplísimo, son una sola verdad. Pero de aquí mismo se desprende que únicamente los que creen en un Ser Supremo distinto del Universo pueden hablar de la ciencia. Los ateos propiamente dichos, que niegan la existencia de Dios, y los panteístas, que la confunden con la del mundo, sólo pueden hablar de ciencias, ó más propiamente, de conocimientos científicos (Carrasquilla, 1882, pp. 352-53).

Carrasquilla (1905) rechazaba la ciencia materialista. Consideraba que la ciencia moderna corría el riesgo de descomponer con su mirada analítica cualquier objeto de estudio, incluido el hombre, en fragmentos insignificantes que nada decían de la totalidad. Se oponía a la disección del ser humano en sus diversas esferas o componentes fisiológicos. La reducción de las facultades intelectuales a un conjunto de unidades orgánicas funcionales resultaba inconsecuente, sino estaba acompañada de una comprensión de la articulación que Dios le había dado. El tomismo ofrecía categorías aptas asegurar la integridad del ser humano en medio del determinismo fisiológico:

40

No conozco ciencia más incomprensible que la psicología o que la antropología enseñadas por maestros o autores inexactos en el modo de explicarse, y olvidados de los principios que siguen y que son de Santo Tomás de Aquino:

- 1º. Las acciones son de la persona.
- 2º. El alma es el principio remoto de toda operación.
- 3º. La potencia es su principio próximo.

El estómago y los intestinos no digieren, el pulmón no respira, no ven los ojos ni oyen los oídos, no recuerda la memoria, ni el entendimiento piensa, ni quiere la voluntad. El hombre, la persona, se alimenta, respira, ve, oye, recuerda, piensa y quiere.

Por eso en Cristo, que tiene dos naturalezas, divina y humana, y una persona [...] lo llena todo... (p. 147).

Así mismo, propuso recuperar del tomismo la consideración de la teología como ciencia mayor (Carrasquilla, 1882). Ésta cumpliría con la función de asegurar la unidad de la ciencia, cada vez más dispersa y carente de sentido por la visión materialista. Era necesario integrar los saberes científicos en un proyecto unificado que proveyera a los individuos no sólo un conocimiento del mundo material, sino también la capacidad de obtener una ganancia espiritual.

Así, se pronunciaba a favor de la tutela de la Iglesia sobre las ideas científicas que ingresaban al país y su conveniencia para la salvación del alma de los colombianos: “Los progresos material e intelectual, cuando no están al servicio del adelanto moral, lejos de ser benéficos, son el cáncer, la lepra de los pueblos” (Carrasquilla, 1916, p. 494). Su lema consistió en que los colombianos antes que científicos, intelectuales o ciudadanos eran buenos cristianos. La filiación religiosa era el camino recto que aseguraba el acceso a las verdades eternas, sin caer en los vicios de la modernidad.

La Iglesia debía recuperar su papel tutelar en el manejo de los asuntos educativos y determinar con su sabiduría el conjunto de ideas que debían aceptarse socialmente, así como condenar las que pudieran resultar perjudiciales. La ciencia debía supeditarse al juicio moral de la institución católica, puesto que el modernismo, considerado por Pío IX como el compendio de todas las herejías (Carrasquilla, 1916), podía traer mayores desgracias a una nación que se había desangrado en luchas intestinas.

La Regeneración realizaba su gestión moralizadora a la manera de una cruzada cristiana en pie de lucha contra el paganismo y la maldad. Su misión pacificadora se llevaba a cabo de manera adusta e impositiva. La paz científica afianzada en el reinado de Jesucristo contaba con aceptación y apoyo de una gran parte de la población:

En suma: ¿qué ha hecho la Regeneración en pro de la educación pública? Hacerla cristiana y fundarla sobre la base de las letras clásicas y de la filosofía católica. Es decir, que la ha salvado.

Cuando volvemos a mirar lo que está pasando en Colombia: Dios invocado en la primera página de la Constitución, como fuente suprema de toda autoridad; la Iglesia reconocida como elemento indispensable del orden social; celebrado un concordato con la Santa Sede; admitido el delegado de su santidad como decano del cuerpo diplomático; el episcopado y el clero colmados de respeto; y sobre todo, la educación de la niñez y de la juventud informada por el espíritu católico, no podemos menos de bendecir a Dios y de aplaudir a los hombres de buena voluntad que han llevado a la cima la santa obra (Carrasquilla, 1892, pp. 74-75).

Mientras Carrasquilla (1892) hacía un balance exitoso de la Regeneración, en las filas del liberalismo había ruido de sables. Se urdían conspiraciones liberales

por numerosos motivos, tras la promulgación de la Constitución de 1886. Lo opo- sición hacía reclamos por las más elementales reivindicaciones democráticas: el uso sistemático del autoritarismo y exclusivismo, el recorte de las libertades civiles, en especial la libertad de expresión, “la anulación de la oposición en todas las esferas de la vida pública, el fraude electoral, la arbitrariedad en el manejo de las cargas fiscales y el control represivo del orden social” (Sánchez y Aguilera, 2001, p. 20). Se tenía el sentimiento entre los liberales de un bloqueo a la participación política, bajo el esquema de una “tiranía de partido”: existía una íntima relación entre el “monarquismo religioso”, el unipartidismo y el autoritarismo presidencial.

El resultado era inevitable, la Guerra de los Mil Días (1889-1902), llamada así por el período exacto de su duración. El liberalismo no soportaba más el cierre de periódicos, el sometimiento educativo al canon clerical, y los fenómenos de corrup- ción. Más indignante aún resultaba la actitud inquisidora de los regeneradores: el liberalismo era pecado (Uribe, 1912).

La Regeneración interpretaba la “Guerra de los Mil Días de 1899 a 1902” como el producto de una minoría impía resuelta a desestabilizar las fuerzas del bien. En 1894 murió Rafael Núñez mientras ejercía funciones presidenciales. Fue sustituido por Miguel Antonio Caro, su vicepresidente, quien desde su tribuna periodística adoptó un tono punitivo, como fundador y redactor del periódico *El Tradicional*, al igual que como gobernante.

En un país con inclinaciones a la disputa armada era necesario imponer la moral católica y exigir el cabal cumplimiento de los mandamientos por sobre cualquier otra forma de pensamiento, pensaba Caro (citado por Jaramillo, 1954). La moralización del país debería realizarse con el rescate de la tradición católica hispánica que había sido desplazada por ideas liberales importadas (en especial el utilitarismo) de países anglosajones, ajenas a la realidad social y a la idiosincrasia del “español americano” (Jaramillo, 1954).

42

La ciencia moderna deshumanizaba al hombre, por desconocer el problema de la salvación del alma. La teología era negada como ciencia por las visiones mate- rialistas. El ser humano era despojado de su condición de ente destinado a un fin claro y definido: la felicidad. El pensamiento moderno tan sólo quería identificar las propiedades de la materia, sin pensar en hacer felices a las personas:

No puede consistir la felicidad en bienes creados, porque ellos tienen tres defectos: son incom- pletos [...], transitorios, [...] y restringidos.

Si la beatitud del hombre no se halla en lo finito, preciso es buscarla en el ser de ilimitada per- fección, es decir en Dios. Conocerle hasta donde alcance la inteligencia humana, amarle hasta donde llega el apetito de la voluntad; tal es nuestra felicidad, nuestro fin último. (Carrasquilla, 1914, pp. 316-17).

El verdadero conocimiento era aquel que conducía al encuentro con Dios. La conciencia humana, es una donación divina, una oportunidad maravillosa de reconocer la presencia del Creador en nuestras vidas. No era lícito perder esta donación innata de la facultad de conocer en el apetito por descubrir y entender el mundo material; era necesario trascender para alcanzar un verdadero gozo espiritual en medio del encuentro con Dios, a través de la admiración de su obra (Carrasquilla, 1916).

Colombia estaba llamada a ser una potencia espiritual en el mundo, a expandir la fe católica en todo su territorio y a renunciar a las ambiciones materiales que inundaban a la mayoría de las naciones. La humanidad estaba siendo arrastrada por el vicio del avance material, sin el engrandecimiento espiritual que implicaba la obediencia del evangelio. Los colombianos debían hacer uso del conocimiento para proyectar la gracia divina, a través de una actitud compasiva y tolerante, que se reflejara en obras de bondad (Carrasquilla, 1916).

Según la visión de Carrasquilla (1916) y del movimiento regenerador el alma humana era un hecho espiritual, una donación divina que escapaba al entendimiento humano y aprehensible sólo desde la perspectiva religiosa. De nada servían los hallazgos de la fisiología sensorial cuando se comparaban con los beneficios del encuentro con Dios. Bastaría con escuchar a Miguel Antonio Caro cuando pontificaba sobre la importancia de la experiencia religiosa:

Yo creo, como aquel gran poeta, que vale más el evangelio que cuantos libros antes y después de él se han escrito; y que el Decálogo, que solo consta de diez renglones ha hecho más bien a la humanidad que todos los ferrocarriles y telégrafos, y velas y vapores y máquinas, cuyas resurrecciones, si no invenciones, aprecio como es justo y disfruto agradecido. (Caro, citado por Jaramillo, 1998, p. 48).

Jaramillo (1998) sostiene que el movimiento de la Regeneración estaba más cercano a las ideas del Pío IX y su tendencia a la prohibición de obras e ideas contrarias a la fe católica, que de la postura papal de León XIII. La Iglesia colombiana estaba más interesada en la condena, la prohibición y el castigo a los propaladores de las ideas modernas que en el verdadero cultivo de una versión católica de la ciencia:

El Concordato de 1887 se situó en la época del Syllabus, por el cual la Iglesia condenaba el modernismo [...] Colombia adoptó el esquema de una República donde imperaba la teoría del Estado confesional, acompañado de un principio de no tolerancia religiosa... (Jaramillo, 1998, p. 51).

La Regeneración no compartía el tono conciliador de Mercier; por el contrario, se mostraba dogmática y autoritaria. Su lucha ideológica contra el liberalismo la llevó a refugiarse en una postura extrema y recalcitrante. En sus autores se hizo evidente la lucha contra el utilitarismo sensacionista de Bentham (Jaramillo, 2001).

Los regeneradores rechazaban con particular desprecio la explicación de las facultades mentales con base en el funcionamiento de la materia. La reducción del intelecto humano a un dispositivo biológico o fisiológico resultaba inaceptable. La sensación no podía convertirse en la génesis y la reguladora de los estados mentales. El sensacionismo había introducido un error de principio al desconocer la naturaleza metafísica de los actos psíquicos, pensaban los regeneradores.

El proyecto neotomista encontraba en Colombia severas dificultades para arraigar. Los encargados de introducir la mixtura entre fe y ciencia se habían dejado engeguercer por sus rencillas domésticas. Tobar (2001) y Saldarriaga (2005) han considerado que el balance histórico de la obra del regenerador Carrasquilla dejó profundos reparos. Su esfuerzo no fue tanto académico, sino político, a pesar de la imagen de profundidad filosófica de sus reflexiones. El verdadero esfuerzo neotomista en materia de asuntos psicológicos estuvo en manos de sus discípulos (Saldarriaga, 2005).

Durante treinta años fue Carrasquilla el ideólogo de la república Conservadora por su amistad con los presidentes y por haber formado en su claustro a buena parte de la intelectualidad colombiana [...] Secundó más con entusiasmo que con obras la orden de León XIII de “vuelta a Santo Tomás”. Es conocida su simpatía por el cardenal Mercier y la Escuela de Lovaina, pero sus escritos muy numerosos, se inspiraron más en la doctrina oficial de la Iglesia, que en las obras de dicha escuela [...] Carrasquilla expone sin duda, una doctrina católica, pero cabría cuestionar la filiación tomista de ésta [...] nos parece que la supuesta tolerancia de monseñor se restringía a un cierto estilo pastoral-didáctico, pero el fondo de su mentalidad corresponde a un rígido dogmatismo [...] Como balance, el neotomismo colombiano, políticamente influyente, filosóficamente resultó pobre (Tobar, 2001, p. 329).

El movimiento regenerador, especialmente en la obra de Carrasquilla (1905), había dejado una semblanza de los fenómenos psíquicos: su postura antisensualista y la desconfianza hacia la vinculación de los estados mentales con los procesos fisiológicos, biológicos, físicos, etc.

44

EL EXPANDIDO SIGLO XIX Y EL NEOTOMISMO COLOMBIANO

La versión refractaria de Carrasquilla (1905) a los aportes de las ciencias experimentales a la mente humana se extendió a los primeros años del siglo xx. Esta postura conceptual se sostuvo en medio de muchas críticas hasta 1930, fecha en que las ideas liberales volvieron a escucharse con gran ímpetu debido al ascenso a la presidencia del caudillo Enrique Olaya Herrera.

El período de La Regeneración terminó en 1902, en medio de un ambiente caldeado por dos acontecimientos: el balance de pobreza y destrucción de la Guerra de los Mil Días y la secesión de Panamá. La adjudicación de responsabilidades políticas abrió una brecha entre los miembros de la coalición bipartidista.

El conservatismo se presentó como movimiento político independiente a las urnas y obtuvo el poder durante los primeros treinta años del siglo xx. Su estrategia política consistió en acentuar el discurso católico y defender la alianza entre Iglesia y Estado. La continuidad de esta alianza dio pie para afirmar que la “hegemonía conservadora” se extendió de 1886 a 1930, debido a la unidad de criterio político en torno al catolicismo como elemento unificador de la nación (Taborda, 2007).

El expandido siglo xix colombiano se prolongó a través de la cristianización de los asuntos humanos. En los inicios del siglo xx, la Universidad del Rosario se sostuvo en su lugar sede natural del movimiento neotomista colombiano. Dos destacados discípulos de Carrasquilla, Francisco María Rengifo (1906) y Julián Restrepo Hernández (1917), se dieron a la tarea de examinar las ideas de la psicología moderna.

Renjifo (1906) accedió a los textos fundacionales de la psicología experimental alemana. En una cita textual de Wundt,¹ sobre el problema de la sensación, criticó la tendencia de la psicología moderna a buscar en las ciencias naturales fundamentos conceptuales y metodológicos para su desarrollo investigativo.

Llevadas a una extraordinaria perfección las ciencias matemáticas en los siglos xvii y xviii por Neper, Newton, Leibnitz, Descartes y otros ingenios que dieron su nombre a no pocos teoremas y demostraciones, hoy particularmente han tomado poderoso vuelo las ciencias físicas.

Deslumbrados por estos pasmosos adelantos de las ciencias de observación, han creído algunos de sus cultivadores circunscribir a ellos los límites de la humana investigación. Inútil es decir que la sabia de la antigüedad en manera alguna hubiera consentido en tan lastimosa mutilación de la naturaleza humana (Rengifo, 1906, pp. 74-5).

Rengifo (1906) profundizó en el problema de la incompatibilidad del objeto y del método de las ciencias naturales con los estados espirituales. A imagen y semejanza de su maestro Carrasquilla, pretendió demostrar la superioridad de la concepción católica del hombre en relación con las posturas modernas.

En sus trabajos las ideas psicológicas modernas sucumbieron ante el plan trazado por la Regeneración: la imposición del dogma católico sobre cualquier otra forma de pensamiento, incluida la psicología moderna

Asumió una actitud aún más osada: el catolicismo debe no sólo “filtrar” las ideas provenientes del pensamiento moderno, sino completar éste a través de la introducción de nociones y categorías tomistas:

La filosofía de Santo Tomás no contradice a la ciencia, sino que la completa; ella empieza donde la ciencia se detiene, y puede suministrarle preciosísimas nociones, verbigracia: nociones de acto y de potencia, de finito e infinito, de materia y de forma, de tiempo y de espacio, de causa y de efecto, de sustancia y de accidente, de fuerza, de unidad, de sensación [...] Ella abraza y trasciende todas las ciencias, sin confundirse con ellas... (Rengifo, 1906, p. 92).

1. "El hombre armado de sus sentidos atestigua en torno suyo la existencia de objetos o cuerpos materiales. Recibe él de esos diversos cuerpos impresiones que no solamente le revelan la presencia de los mismos y le permiten distinguir los unos de los otros, sino que le muestran también, en ciertos casos, el asiento de modificaciones, de cambios más o menos profundos y más o menos durables: todo hecho, todo acto por el cual un cuerpo manifiesta así sus cualidades y sus modificaciones lleva, en las ciencias físicas el nombre de fenómeno. El conjunto de todos los cuerpos, es decir, de todo lo que puede excitar en nosotros sensaciones, constituye el mundo, el universo, el cosmos o naturaleza. Con estas palabras abre Wundt, profesor de Heidelberg, su tratado de Física médica" Rengifo (1906, p. 73). *Santo Tomás de Aquino ante la ciencia moderna* fue la tesis presentada por Renjifo para optar al grado de Doctor en Filosofía y Letras en la Universidad del Rosario. Fue publicada inicialmente en 1906, a través de diferentes entregas en la Revista del Colegio del Rosario, Vols. 2-11, Nos. 14-17, mayo-agosto.

La psicología moderna representaba para Rengifo (1906) un ejemplo patente de la imperfección de la ciencia experimental. Sus alusiones a la psicología moderna, de tono censorio, tienen el ánimo de ilustrar los riesgos que corre el pensamiento occidental en su vertiginoso proceso secularizador. En sus escritos Rengifo no llevó a cabo una revisión ordenada y coherente del pensamiento psicológico de la época, sino una presentación de formulaciones de la disciplina en contradicción con el pensamiento tomista.

Rengifo (1906) clamaba por la preservación del estilo deductivo, propia de la tradición escolástica. El experimentalismo había depositado en el método el acceso a la verdad, en desmedro de las certezas eternas que habían guiado a la humanidad: la existencia de Dios y su bondad infinita. La razón humana podía alcanzar la verdad y derivar de ella conocimientos edificantes, sin necesidad de acudir a los laboratorios donde se comprobaban conocimientos particulares, que en nada se relacionaban con las verdades eternas.

Julián Restrepo Hernández fue el único autor que llevó a cabo verdaderamente “la tarea de ‘*resurrección*’ de la filosofía tomista para Colombia” (Saldarriaga, 2005, p. 1294). Su imagen de auténtico neotomista estuvo abalada por su esfuerzo de conciliación del concepto de alma católica con las versiones materialistas de la ciencia. Sus aproximaciones a la teoría evolucionista fueron un ejemplo representativo de la magnitud de su esfuerzo:

Hay dos sistemas opuestos sobre el origen de la humanidad: el humano que sostiene que el hombre apareció como hombre en la tierra; y el antehumano (transformista evolucionista) que pretende que el hombre apareció en la tierra como mero animal y que luego se perfeccionó hasta convertirse en hombre (Restrepo, 1917, p. 191).

46 Restrepo (1917) realizó una revisión exhaustiva del pensamiento biológico de su época. Su gran confianza en la veracidad de las premisas católicas lo llevó a pensar con mucho optimismo que las teorías evolucionistas podían ser revisadas por un intelectual católico, sin correr el riesgo de menguar su fe. A pesar de haber sido formado en abogacía, abordó temas relacionados con el desarrollo ontogenético y filogenético, así como problemas de la anatomía comparada:

La ciencia no ha podido refutar la enseñanza de la Revelación sobre el origen del hombre. Vamos a estudiar el transformismo, en lo que toca al hombre, en presencia de los hechos.

Desde luego es imposible que el hombre venga de ninguna de las especies actuales de animales: en la construcción de órganos se asemeja más al cerdo, tiene pantorrillas de rana, y retina parecida a la del gato; construye como el castor; es político como la abeja y la hormiga; canta como las aves; ama a sus progenitores como la cigüeña; se parece al chimpancé en el cráneo y los dientes; al gorila en las extremidades, al gibón por la disposición de su caja torácica y

al orangután por la conformación de su cerebro; luego, o aceptamos el absurdo de que todos esos animales son simultáneamente progenitores del hombre, cosa imposible; o tenemos que reconocer que ninguno de ellos lo es: la ley de la herencia no permite otra conclusión (Restrepo, 1917, p. 194).

La obra de Restrepo (1917) tuvo un carácter un tanto diferente del de su maestro Carrasquilla. El rosarista se abstenía de realizar juicios de valor y afirmaciones descalificadoras contra el pensamiento moderno, sin antes introducirse la lógica argumentativa de los pensadores científicos. Su estilo se correspondía mejor con el espíritu de Mercier (1901) y reconocía en la ciencia elementos de juicio que ameritaban ser objeto de abordaje conceptual.

Restrepo llegó a conclusiones controversiales sobre evolucionismo. Afirmaba categóricamente que el hombre no mutó como el resto de los animales; por el contrario, desde su aparición en la tierra poseía facultades intelectuales similares a las del hombre actual: "... el *hombre primitivo*, ese 'hombre prehistórico' gozaba de entendimiento y era tan superior a los animales, que los venció..." (1917, p. 201). Sus reflexiones emergían de la aplicación de la deducción, pues rehusaba acudir a las evidencias empíricas.

En su obra aún se dejaba sentir el tono clerical, de marcado acento dogmático, en el que la verdad revelada prevalecía en todos los ámbitos del pensamiento moderno. Su apuesta por la sabiduría del Evangelio lo acompañó a lo largo de la incursión en las ideas de pensadores laicos. Acariciaba el sueño neotomista para Colombia, el de un pensador ilustrado que dialogaba en un plano de igualdad con los demás autores leídos a nivel mundial, seguro de ofrecer un camino cristiano al desarrollo científico.

El neotomismo colombiano se esforzaba por demostrar que un país católico se encontraba a la altura de las grandes naciones civilizadas. Se quería demostrar que la sólida educación religiosa era la mejor base para cimentar los pilares de la ciencia moderna. Sin embargo, autores como Restrepo (1917) no lograban el impacto deseado en la escena internacional. La ciencia moderna se introducía con mayor profundidad en el estudio de la materia y el método experimental arrojaba resultados cada vez más contundentes.

Los neotomistas observaban con preocupación que la ciencia, ejemplo de laicismo, avanzaba sin que las demostraciones religiosas tuviesen efecto dentro de sus teorías. El siglo xx confirmaría la tendencia hacia una racionalidad experimental, de forma tal que dejaba al discurso religioso una labor eminentemente crítica. El neotomismo se convertía en una fuerza cuestionadora frente al desconocimiento científico de la naturaleza espiritual del ser humano. Sus formulaciones se acercaban más a la forma de un humanismo e incluso de un existencialismo. Estaba lejos de

ser un poder científico que marcara el derrotero y la razón de ser del conocimiento (Saldarriaga, 2005).

El proyecto neotomista, a pesar de su dificultad para competir con las versiones experimentales de la psicología, produjo beneficios de gran valor. El impulso de cada autor por asimilar la modernidad dejaba una estela de reflexiones y debates con autores de importancia mundial como Wundt. Así fuese escasa la documentación que se tenía de este y de otros autores, se había creado un cierto estado de actualización conceptual frente a los grandes acontecimientos científicos de la ciencia psicológica.

El neotomismo servía de vaso comunicante con la modernidad. La continuidad del grupo de autores en la Universidad del Rosario entre 1885 y 1930 mereció importantes reconocimientos internacionales. Fue por ello que investigadores internacionales sobre el neotomismo fijaron sus ojos en Colombia. Adicionales a las menciones pontificias entregadas a Carrasquilla, aparecieron textos apologeticos sobre el caso colombiano (Perrier, 1915, 1910). Se hizo frecuente la alusión a Carrasquilla como el Mercier colombiano, así como a la Universidad del Rosario como centro de proliferación del neotomismo en Latinoamérica (Saldarriaga, 2007, Valderrama, 1985).

Colombia confirmó durante la hegemonía conservadora (1885-1930) su vocación de país consagrado a plasmar la visión religiosa dentro de todas las esferas de lo humano y lo social. El pensamiento psicológico estuvo todo el tiempo bajo la atenta lupa del neotomismo. Los rosaristas tomaban selectivamente de la psicología moderna aquellas ideas que permitían perfilar y enaltecer convicciones religiosas. Muchas de las ideas de autores como Wundt fueron retomadas, a través de formulaciones fragmentarias o argumentos parciales, para confrontar una concepción opuesta a las verdades del catolicismo.

CONCLUSIONES

El presente artículo se propuso correr un velo que ocultaba uno de los períodos más importantes del pensamiento psicológico en Colombia: el siglo XIX. En ese período histórico el país se asomó al balcón para mirar a la modernidad. Quería tomar de ella las concepciones que le permitieran formar individuos con capacidad de configurar una sociedad civilizada a imagen y semejanza de los países desarrollados.

Los partidos políticos Liberal y Conservador realizaron indagaciones sobre el ideario filosófico apropiado para la nación. El liberalismo abogaba por una concepción laica de la ciudadanía, el fomento de la libre competencia, cimentada en la iniciativa, la autonomía y el desarrollo intelectual de la población. El conservatismo

defendía la herencia hispánica, caracterizada por su visión católica del individuo y el origen divino de sus facultades mentales.

El país vivió el drama de la secularización en medio de intensas polémicas que oscilaban desde los órdenes filosófico, religioso y político hasta el conflicto armado. En el siglo XIX Colombia gozó de la oportunidad de ver desfilar ante sus ojos a los más representativos autores y concepciones psicológicas de la época, mientras se preguntaba sobre la forma de apropiarlos a las circunstancias particulares de su realidad.

El Olimpo Radical tendió sus redes y capturó el sensualismo; la Regeneración apropió las premisas del neotomismo. El final del siglo XIX vio triunfar a los aliados de la fe cristiana, en especial la “hegemonía conservadora” victoriosa se proyectó al siglo XX. Los intelectuales católicos filtraron las ideas foráneas para domesticarlas bajo el dogma de fe. Su tarea de selección de autores y teorías dejó un espectro de concepciones de la mente humana de elevado nivel de actualidad internacional.

El neotomismo colombiano apropió ideas modernas foráneas para cuestionar su orientación impía e inmoral. Las ideas filtradas por el catolicismo fueron un caldo de cultivo para que la intelectualidad de la época tuviese elementos de discusión propios de los grandes centros académicos del período. El origen de las ideas, la evolución de las facultades humanas, la adquisición del aprendizaje, etc., fueron temas que tuvieron un amplio repertorio de discusión en un país acostumbrado a la pasividad y a la sumisión bajo el aún reciente régimen colonial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, R. (1973). *La psicología en Colombia: desarrollo histórico*. México: Trillas.
- . (1986). El pasado y el futuro de la psicología en Colombia. *Revista de Historia de la Psicología*, 7, 2, 9-18.
- . (1988). Mercedes Rodrigo (1891-1982). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20, 3, 429-34.
- . (1992). *La psicología en América Latina: pasado, presente y futuro*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- . (comp.) (1993). *Psicología en Colombia, contexto social e histórico*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

- . (1999). Las ideas psicológicas en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 3, 59-67.
- . (2004). Psychology in Colombia: Development and Current Status. En M.J. Stevens y Wedding (eds.), *Handbook of International Psychology* (pp. 169-78). New York: Brunner-Routledge.
- Carrasquilla, R. M. (1882). La ciencia cristiana. *Revista Repertorio Colombiano*, tomo IX, julio-diciembre, 53, 352-61.
- . (1892). Revolución en la instrucción pública superior. En R. M. Carrasquilla (1956), *Obras completas* (tomo V, pp. 17-96). Bogotá: Imprenta Nacional.
- . (1905). Lecturas sobre el arte de educar. En R. M. Carrasquilla (1956), *Obras completas* (tomo V, pp. 91-204). Bogotá: Imprenta Nacional.
- . (1914). Lecciones de metafísica y ética. En R. M. Carrasquilla (1956), *Obras completas* (tomo III, vol. 2). Bogotá: Imprenta Nacional.
- . (1916). Sobre el modernismo. En R. M. Carrasquilla (1956), *Obras completas* (tomo I, pp. 491-510). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cortés, J. D. (1996). Balance bibliográfico sobre la historia de la Iglesia en Colombia 1945-1955. *Revista Historia crítica*, 12, 17-28.
- Destut de Tracy, A. L. C. (1869). *Elementos de verdadera lógica: Compendio o sea, Extracto de elementos de ideología del Senador Destutt de Tracy*. Bogotá, reimpreso por Echevarría.
- Giraldo, B., y Rodríguez, O. R. (1997). Historia de la psicología en Colombia: recuento de algunos de los eventos más significativos en los primeros 50 años de historia profesional. *Revista de Historia de la Psicología*, 18, 3-4, 467-86.
- González, J. E. (comp.) (1997). *Positivismo y tradicionalismo en Colombia*. Bogotá: El Búho.
- Guillén, F. (1986). *Regeneración primer frente nacional*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Guzmán, C. C. (1883). *Curso de filosofía experimental*. Bogotá: Medardo Rivas.
- Herrero, F. (2003). *Mercedes Rodrigo: una pionera de psicología aplicada en España y en Colombia* [tesis doctoral, Universidad de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España].

- . (2003). Mercedes Rodrigo (1891-1982), la primera psicóloga española. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 2, 139-48.
- Jaramillo, J. (1954). Miguel Antonio Caro y el problema de la valoración de la herencia espiritual española en el pensamiento colombiano del siglo XIX. *Revista Thesaurus*, X, (1, 2, 3), 59-77.
- . (2001). *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Cesó, Uniandes, Banco de la República, Colciencias, Icanh, Bogotá.
- . (1998). *Colombia: la modernidad postergada*. Bogotá: Argumentos, Gerardo Rivas Moreno, Selene impresores.
- Jiménez Alonzo, B. (2005). La neoescolástica española de principios de siglo XX y su postura ante la patología mental: el caso problemático de la voluntad. *Revista de Historia de la Psicología*, 26, (2-3), 142-56.
- Liévano, I. (1946). *Rafael Núñez. Biografía*. Bogotá: Editorial Cromos.
- Llavona, R., y Bandrés, J. (1999). Federico Dalmau y Gratacós (1874-1926): psicología experimental y neoescolástica española. *Revista de Historia de la Psicología*, 20, 3-4, 159-66.
- . (2005). Psicología y vocación religiosa en España. *Revista Psicothema*, 17, 4, 663-68.
- Mankeliunas, M. (1980). Desarrollo de la psicología en Colombia y su ubicación como ciencia. En G. Aldana y M. T. Gonzáles, *La psicología ¿ciencia social?* (pp. 19-34). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Marquínéz, G. (ed.). (1983). *Benthamismo y antibenthamismo en Colombia*. Bogotá: El Búho.
- Marquínéz, G. (ed.). (2001). *La filosofía en Colombia* (2ª ed.). Bogotá: El Búho.
- Mercier, D. (1901/1897). *Los orígenes de la psicología contemporánea*. Madrid: Saénz de Jubera Hermanos.
- . (1942/1892). *Psicología: vida orgánica y vida sensitiva, vida intelectual o racional*. Buenos Aires: Anaconda.
- Misiak, H., y Staudt, V. (1955). *Los católicos y la psicología. Anotaciones históricas*. Barcelona: Juan Flors.

- Núñez, R. (1994/1881). La Regeneración que se siente. En *Rafael Núñez. La reforma política (selección de textos)*. Medellín: Lealón, Universidad de Cartagena.
- . (1994/1882). La paz científica. En *Rafael Núñez. La reforma política (selección de textos)*. Medellín: Lealón, Universidad de Cartagena.
- Ortiz, L. (ed.). (2005). *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Peña, T. (1993). La psicología en Colombia: historia de una disciplina y de una profesión. En Colciencias, *Historia social de la ciencia en Colombia* (tomo IX, pp. 98-179) Bogotá: Colciencias.
- Perrier, J. L. (1910). La universidad de Lovaina y el Colegio del Rosario Traducción del artículo aparecido en la *Revue Neo-scholastique de Philosophie*, 66, XVII, mayo. *Revista Universidad del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, VI, 58, Sept., 449-56.
- . (1916). Sobre un libro colombiano. Traducción del del artículo aparecido en 1915 en *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, XII, 23, Nov., Lancaster. *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. 13, 112, Feb., 93-95.
- Piñeda, M. A. (2005). Antecedentes de la psicología neoescolástica Argentina en el campo filosófico: 1900-1950. *Fundamentos en Humanidades* (Universidad de San Luis), 6, 12, 111-42.
- Ramírez, E. (2008). *Historia crítica de la educación en Colombia*. Bogotá: El Búho.
- Rengifo, F. M. (1906). Santo Tomás de Aquino ante la ciencia moderna. En E. Ramírez, (1997), *Neoescolástica y secularización de la filosofía en Colombia*. Bogotá: El Búho.
- Restrepo, J. (1917). *Lecciones de antropología*. Bogotá: Casa Editorial de Arboleda y Valencia.
- Ricaurte, J. E. (1958). Monseñor Rafael María Carrasquilla. Prólogo. En R. M. Carrasquilla, *Obras completas* (tomo I, pp. V-IX). Bogotá: Imprenta Nacional.

- Rodríguez, J. (1997). Apuntes sobre la historia de la medición en Colombia. Consultado el 25 de febrero de 2009 en el sitio web de Ascofapsi <http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2007/apuntes__historia_medicion_psicologia.pdf>
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia/Clío.
- Sánchez, G., y Aguilera, M. (eds.). (2001). *Memoria de un país en guerra. Los mil días 1899-1902*. Bogotá: Planeta.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- . (2005). Nova et vetera o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia 1868-1930 (catolicismo, educación y modernidad desde un país poscolonial latinoamericano) [tesis doctoral no publicada, Université Catholique de Lovaina].
- . (2007). Rafael María Carrasquilla. En S. Castro Gómez, A. Flórez Malagón, G. Hoyos, y C. Millán (comps.), *Pensamiento colombiano del siglo XX* (pp. 479-523). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sierra, R. (ed.) (2006). *El radicalismo colombiano del siglo XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- Taborda, I. (2007). La hegemonía conservadora (1900-1930). En *Gran enciclopedia de Colombia* (tomo Historia 3, pp. 84-114). Bogotá: Círculo de Lectores, Biblioteca el Tiempo.
- Tobar, L. (2001). Tradicionalismo y neoescolástica. En Marquínez (ed.). *La filosofía en Colombia* (pp. 303-52). Bogotá: El Búho.
- Uribe, R. (1912). De cómo el liberalismo político colombiano no es pecado. En E. Ramírez (1997), *Neoescolástica y secularización de la filosofía en Colombia* (pp. 97-120). Bogotá: El Búho.
- Valderrama, C. (1985). El movimiento neotomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. *Revista Thesaurus*, 40, 2, 328-48.

Villar Gaviria, A. (1978). Desarrollo de la psicología en Colombia: aporte para el estudio de su historia. En F. Chaparro y F. R. Sagasti (eds.), *Ciencia y tecnología en Colombia* (pp. 221-50). Bogotá: Colciencias.

LA PSICOLOGÍA ANTES DE LA PSICOLOGÍA: NOTAS PARA UNA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN COLOMBIA

Óscar Saldarriaga Vélez*

He sido convocado a esta mesa como historiador, para hablar sobre qué psicología o qué tipo de “ciencia de la subjetividad” había –si había– en Colombia antes de la institucionalización de la psicología como disciplina científica, tal como se practica hoy desde la fecha convencional de 1930.

No estoy capacitado para dar una respuesta seria a esta vasta cuestión, máxime cuando la tradición investigativa de que disponemos sobre el asunto es, digamos, incipiente, dicho sea con respeto por las clásicas y pioneras obras de Rubén Ardila (1993) y de Telmo Peña (1993), referencias ineludibles en el campo. Sólo me corresponde señalar que estos trabajos, vistos desde la metodología historiográfica, han sido concebidos, en parte, como instrumentos de rescate de los precursores y próceres de una ciencia nacional, o como una búsqueda –de cierto modo fallida– del origen de las líneas o escuelas actuales de la psicología. En dos palabras, se han hecho con los métodos de una historia lineal de las ideas.

Pero el estado actual de la(s) disciplina(s) *psi* reclama a la disciplina histórica alcanzar un nuevo estadio de reflexividad donde se aspira a repensar las bases epistemológicas de la disciplina, y por ello es útil acudir a las problematizaciones y los métodos de la historia epistemológica de las ciencias y de los saberes, una historia que rompe los mapas y las continuidades mentales recibidas. En esto creo que sigue siendo decisivo y visionario un corto y viejo artículo del francés Georges Canguilhem, “Qué es la psicología”, una conferencia dictada en 1956, que utilizaré acá como telón de fondo para leer algunos datos del proceso colombiano.

* Historiador. Doctor en Filosofía y Letras–Historia, Université Catholique de Louvain. Profesor en la Universidad Javeriana, Bogotá. Miembro de los grupos de investigación *Historia de la práctica pedagógica en Colombia y Saberes, poderes y culturas en Colombia*. Correo electrónico: saldarri@javeriana.edu.co

Uno de los retos vigentes de este texto consiste en señalar, ya no las semejanzas y continuidades, sino las diferencias y las rupturas que se ocultan bajo la aparente unidad del término mismo de psicología. Entender las diferencias de objeto y de método que pudieron darse las psicologías en el pasado puede ser útil para comprender y tomar distancia de nuestros modos actuales de producir ciencia y verdad.

Estas líneas no pretenden ser más que una invitación a una labor colectiva de largo aliento. Yo mismo no he tratado de hacer expresamente una investigación sobre la historia de la psicología en Colombia, pero me he topado con ella tratando de estudiar los regímenes de cientificidad que fueron difundidos por nuestro sistema educativo durante el siglo XIX. Intentaré, en este breve espacio, situar algunos materiales históricos que he hallado, para proponer no tan siquiera una hipótesis, cuanto más unas preguntas que puedan servir a sus preguntas desde las disciplinas psicológicas. Tal vez sí tengo un marco interpretativo amplio –y por ello discutible–, y sería este: en los cien años situados entre finales del siglo XVIII y finales del siglo XIX se operó en Colombia un desplazamiento mayor en el estatuto de la ciencia, correlativo a la reconfiguración epistémica ocurrida en los países metropolitanos: se pasó de un régimen fundado en la filosofía como “ciencia de ciencias” a otro sostenido por las ciencias, en especial las ciencias físicas y naturales. El problema es que no se trató de un proceso homogéneo, continuo y generalizado, sino que, a la luz de las pocas exploraciones que hemos hecho, se muestra fragmentario, disperso y localizado.

SIGLOS XVII Y XVIII: LA PSICOLOGÍA COMO PARTE DE LA FÍSICA

Según Canguilhem:

Mientras que psicología significa etimológicamente ciencia del alma, es notable que una psicología independiente esté ausente, en idea y de hecho, de los sistemas filosóficos de la antigüedad, donde sin embargo la *psyché*, el alma, es tenida por un ser natural. Los estudios relativos al alma se encuentran repartidos entre la metafísica, la lógica y la física. El tratado aristotélico *De Anima (Del Alma)*, es en realidad un tratado de biología general, uno de los escritos consagrados a la física. A partir de Aristóteles, y según la tradición de la Escuela, los cursos de filosofía de comienzos del siglo XVII tratan aún del alma en un capítulo de la física (Canguilhem, 1985, p. 307).

Algunos de estos cursos de filosofía fueron enseñados en los colegios, colegios-seminarios y colegios-universitarios granadinos desde el siglo XVII, pues aunque no fueron universidades completas al estilo de Salamanca, tuvieron buena parte de los cursos que formaban los tres ciclos al modo bajomedieval: el *studium generale*, el *trivium* o tres años de *artes* –gramática, lógica y retórica– y el *quadrivium* –física, matemáticas, astronomía (metafísica) y música–, y luego cuatro años de facultades

mayores: jurisprudencia, cánones o teología, con sus grados de bachiller, licenciado –o maestro– y doctor dentro de cada rama. El canon peripatético establecido acá iniciaba la formación universitaria con la denominada “clase de filosofía”, que abarcaba los cursos de lógica, de física –dividida en general o “del ser en movimiento” y especial o “del alma”, mas la metafísica y la ética–. El “Goudin”¹ fue uno de los *cursus* enseñados por casi cien años, hasta 1791, aunque sus ediciones se fueron modificando, especialmente hacia finales del siglo XVIII, incorporando poco a poco la mayor innovación metodológica que afectó al canon filosófico desde finales del siglo XVII: la incorporación de métodos matemáticos a la lógica silogística (Dávila, 2010).² Para este canon escolástico tardío, la filosofía no era una asignatura más, sino la verdadera “ciencia de ciencias”, y por ello englobaba la física, la “psicología” y la ética, amén de la “ciencia primera”, la metafísica.

La psicología era objeto de la *physica specialis*:

El objeto de la física es el cuerpo natural y organizado que tiene la vida en potencia, pues la física trata del alma como forma del cuerpo viviente y no como sustancia separada de la materia. Desde ese punto de vista, un estudio de los órganos del conocimiento, es decir de los sentidos exteriores (los cinco sentidos usuales) y de los sentidos interiores (sentido común, fantasía, memoria) no difiere en nada del estudio de los órganos de la respiración o de la digestión. El alma es un objeto natural de estudio, una forma en la jerarquía de las formas, incluso si su función esencial es el conocimiento de las formas. La ciencia del alma es una provincia de la fisiología en su sentido originario y universal de teoría de la naturaleza- (Canguilhem, 1985, p. 309).

No podría decir mucho más por ahora de esta psicología de nuestro período colonial, salvo que no es una “ciencia de la subjetividad”, y entonces tenemos que pensar en qué régimen de verdad estaba funcionando. Todo ello está por estudiar, pero la pista que abre Canguilhem es muy fuerte: esta psicología es la heredera de Galeno y su teoría de los “espíritus animales”, y como se trata de una fisiología, el historiador francés no teme establecer filiación entre ésta y la doctrina de Gall sobre las localizaciones cerebrales, ya entrado el siglo XIX. “En suma, como psico-fisiología y psico-patología, la psicología de hoy se remonta siempre al siglo II” (Canguilhem, 1985, p. 310).

FINALES DEL SIGLO XVIII: CRISIS DEL CANON PERIPATÉTICO

El ocaso de la física aristotélica, en el siglo XVIII, marca el fin de la psicología como para-física, como ciencia de un objeto natural, y correlativamente el nacimiento de la psicología como ciencia de la subjetividad. Los verdaderos responsables del advenimiento de la psicología moderna, como ciencia del sujeto pensante, son los físicos mecanicistas del siglo XVII (Canguilhem, 1993, p. 307).

1 El orden utilizado por el manual de Goudin conservaba el canon humanista, pues se dividía en: I: Logica minor, (*De methodo, de termino, de propositione, de argumentatione*); Logica major (*De universalis, de ente rationis: de postpraedicamentis, de argumentatione*); II: Physica generalis (*De ente mobili in comuni, de natura et causis entis mobilis, de proprietate entis mobilis*); III. Physica specialis (*De anima*); y IV. Ethica, Metaphysica. He sacado esta organización de la reedición del siglo XIX: GOUDIN, Antoine; O.P. *Philosophie juxta inconcussa tutissimaque Divini Thomae dogmata, logicam, physicam, moralem et metaphysicam, quatuor tomis complectens, Auctore Antonio Goudin, [...] novissime recensuit et edidit Roux-Lavergne*, Paris, Sarlit & Soc. Bibliopolas, 1886, [1691].

2. Ver los trabajos de la Biblioteca Virtual del Pensamiento Filosófico en Colombia, dirigida por Manuel Domínguez Miranda en la Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

Desde la cuarta década del siglo XVIII, el canon escolástico o peripatético sufrió en Europa una reforma racionalista conocida como reforma wolffiana. Christian Wolff (1679-1754) “intentó construir de nuevo toda la filosofía escolástica por completo bajo la perspectiva de la ciencia moderna” (Cavana, 1995, p. 28), transformando la lógica silogística a partir de métodos matemáticos y geométricos. Wolff separa la física de la metafísica y para ello introduce la llamada filosofía de la naturaleza (hidrología, meteorología, óptica, etc.) y divide la metafísica en dos partes, una general, dedicada al “ser en cuanto tal”, ontología, y una especial, subdividida en tres tratados sobre cada uno de los “modos particulares del ser”: Dios (teodicea), alma (psicología) y mundo (cosmología).

En su sistema Wolff concibe las disciplinas con dos componentes, un modo empírico-experimental y un modo racional-dogmático. Así, introduce una singular separación/complementariedad entre psicología *racional* y psicología *empírica* que hará carrera, a la par que suscitará numerosos malentendidos. De Wolff “data el término de Psicología teniendo el sentido de *ciencia del yo*, una ciencia del sentido interno”, que era, por un lado, una doctrina sobre las facultades del alma y, por otro, una demostración racional de su existencia. De nuevo nuestro epistemólogo:

Se ha desconocido la enseñanza de Descartes dos veces: al constituir, contra él, una psicología empírica como historia del yo –de Locke a Ribot, a través de Condillac, los ideólogos franceses y los utilitaristas ingleses– y al constituir, creyendo que a partir de él, una psicología racional fundamentada sobre la intuición de un Yo substancial (Canguilhem, 1993, p. 313).

La reforma wolffiana trató de ser introducida entre los ilustrados neogranadinos desde 1774, a través del famoso Plan de Estudios de Moreno y Escandón, sobre el vacío institucional producido por la expulsión de los jesuitas (Silva, 1992, Quintero, 1999). No sabemos mucho sobre la apropiación de esta dupla psicología racional/empírica, pero los pocos datos que tenemos indican que hacia 1809 no había logrado institucionalizarse en los planes de estudios de los colegios-universitarios de Santafé. Ya hacia 1821, en los planes de estudios republicanos, veremos aparecer los textos de Condillac y de los ideólogos franceses (Cabanis, Destutt de Tracy), pero ha desaparecido el curso de psicología, en cuyo lugar se enseña una singular trilogía: *gramática general, lógica e ideología*, o “ciencia de las ideas”. De modo explícito, el general Santander manda enseñar estos cursos como “aquella parte verdaderamente útil de la metafísica”: la doctrina sobre el origen y la naturaleza de las ideas.³ Sólo cuando los conservadores lograban tomarse el poder para legislar sobre los planes de estudios (1843, 1847, ver cuadro), la psicología volvía a aparecer como curso universitario oficial. Frente al sensualismo materialista, esta psicología –que yo

3. Dice Juan Manuel Dávila (2010): “Sobre la implementación del Plan de estudios del general Santander y la «recomendación» de usar a Bentham deben consultarse: «Ley (18 de marzo de 1826) que organiza la instrucción pública en todo el país», En: *Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios generales del Consejo de Estado*, Bogotá. Imprenta Nacional, 1924, tomo II, p. 226; «Decreto (18 de marzo) que autoriza al Poder Ejecutivo para formar el plan de estudios», En: *Codificación nacional...*, tomo II, p. 232; Decreto (18 de marzo) que autoriza al Poder Ejecutivo para formar el plan de estudios, En: *Codificación Nacional*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924, tomo II, p. 241; Decreto (3 de octubre) sobre el plan de estudios, En: *Codificación Nacional*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1926, tomo VII, pp. 434 y 437”.

presumo, sin mayor prueba, como de corte wolffiano– oponía una doctrina que afirmaba la existencia del alma como fuente del conocimiento.

CANON DE ESTUDIOS DE LAS CIENCIAS FILOSÓFICAS EN COLOMBIA, 1826-1964

Planes Canon	Plan de 1826	Plan de 1842	Plan de 1847	Plan de 1850	Plan de 1853*	Plan de 1869	Plan de 1880	Plan de 1892	Plan de 1964
Cursos	Ideología, Lógica, Gramática General, Moral, Derecho Natural	Psicología, Teodicea, Metafísica, Lógica, Moral, Fundamentos de la Religión	Lógica, Psicología, Teodicea, Moral	Gramática General, Ideología, Lógica, Psicología, Teodicea, Moral y Fundamentos de la Religión	Gramática General y Gramática Castellana, Inglés, Francés, Historia Universal, Historia y Estadística de la Nueva Granada	Filosofía Elemental: Lógica, Psicología y Gramática General	Ciencias Intelectuales: Psicología y Lógica	Filosofía: Lógica, Metafísica, (Ontología), Metafísica Especial (Cosmología, Psicología, Teodicea), Ética, Derecho Natural	Psicología Problemas Generales, [Historia Filosofía], Lógica, Metafísica (Ontología), Cosmología Ética General, Ética Especial* *Filosofía del Comunismo

Fuente: Codificación Nacional de Leyes de la República de Colombia (1954)

Antes de detenerme un poco en los sensualistas, señalo una paradoja que destaca este carácter no lineal de la historia intelectual de la psicología: el canon wolffiano ortodoxo, y en especial la doble modalidad de las psicologías, racional y empírica, sólo serán realmente establecidos en Colombia hacia fines del siglo XIX, en los cursos de filosofía neotomista dictados en universidades y colegios de secundaria. A despecho de ello, aunque retorna la distinción racional/empírica, no puede decirse que su contenido sea el mismo a fines del XVIII que a fines del XIX: en

este último la psicología empírica era claramente la psicología experimental, tanto en el sentido biofísico de Gall como en su opuesto, el sentido de la psicofísica del sentido externo tipo Wundt (Canguilhem, 1993, p. 311).⁴ No es posible desarrollar este complejo tema en estas cortas líneas, pero es un tema más conocido por los historiadores del llamado “darwinismo social” (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, 1997).

Volviendo al momento sensualista de la primera mitad del siglo XIX, hay que decir que la doctrina sobre el origen sensorial de las ideas, resumida en el axioma “pensar es sentir y sólo sentir”, bloqueaba la emergencia de otras psicologías (si es que ella lo era). La psicología de los católico-conservadores no pareció, a mi ver, una ciencia importante –es decir, con potencia innovadora para ese momento–, y hay que esperar hasta 1870 para que una discusión epistemológica contra el sensualismo introduzca la idea novedosa de una doble fuente para el conocimiento: las ideas objetivas procedentes de los sentidos y las ideas subjetivas producidas por el propio entendimiento. Esta distinción, sostuvo Manuel Ancízar, rector de la recién creada Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia y profesor de Psicología desde 1851, sería la que sentaría las condiciones de posibilidad epistemológicas para una verdadera ciencia psicológica (Ancízar, 1851, 1870).

En otras palabras: la ciencia general de las ideas estaba tensionada entre sus dos polos, de un lado, si “pensar es sentir”, abría la puerta al campo de la fisiología de los sentidos, pero como concebía el pensar como acto racional, y sobre todo lingüístico (su proyecto final era lograr una lengua perfecta que eliminara los errores producidos por las sensaciones), no sólo no podía dar el salto a lo experimental, sino que finalmente se le oponía. Cuando Ancízar introduce la distinción subjetivo/objetivo procedente de Comte a través de Claude Bernard, se abre a un nuevo campo tensional:

La moderna Fisiología, tan adelantada por los admirables experimentos de Flourens, Huxley, [Claude] Bernard y otros, sobre las funciones de la masa encefálica y de la columna vertebral, no deja la menor duda acerca de que [...] la inteligencia, la sensibilidad y la voluntad en cuanto aparecen funcionando en virtud de las sensaciones, son meros resultados del organismo [...] y no son facultades tan peculiares al hombre que autoricen científicamente para separarlo de los animales a causa de ellas y formar un reino aparte... [Pero] si la naturaleza moral e intelectual del hombre no tuviese otro origen que las sensaciones externas o internas como creyeron los filósofos del siglo XVIII, no habría el menor fundamento científico para diferenciar al hombre de los demás animales, ni en qué apoyar una doctrina espiritualista. La Antropología no tendría razón de ser, y la Zoología sería bastante para obtener la Historia natural del hombre Ancízar. (1870, pp. 294-95).⁵

Si la fisiología debía ser el terreno de las investigaciones comunes entre lo animal y lo humano:

4. “En su escrito “Objeto, divisiones y método de la psicología” (1874) Wilhelm Wundt propone que el objeto de estudio de la psicología es la experiencia inmediata, que no es ni la experiencia interna ni la experiencia externa, sino que es unitaria pues está constituida por los dos polos de una y misma experiencia (Gondra, 1982, pp. 183 y ss.). Siendo esta afirmación del propio Wundt, valdría la pena revisar la afirmación de Canguilhem acerca del sentido de la psicofísica del sentido externo tipo Wundt, como más propia de Fechner (agradezco esta precisión al editor, Sergio Trujillo).

5. “Según Descartes, las sensaciones humanas entran en el campo de lo mental, a diferencia de lo que sostenían sus predecesores. Descartes habría estado de acuerdo con sus predecesores aristotélicos en que la mente es lo que distingue a los seres humanos del resto de los animales. Pero los adeptos de la doctrina de Aristóteles lo explicaban restringiendo la mente al intelecto, facultad propia y exclusiva del ser humano. Para Descartes, en cambio, esa diferencia se basaba en que, si bien la mente incluía la percepción sensorial, sólo el hombre poseía esta última de modo genuino. Descartes negaba que los animales tuvieran una auténtica ‘conciencia’. El mecanismo corporal que acompaña las sensaciones humanas podrá darse también en los animales, mas un fenómeno como el dolor, en un animal, es un suceso puramente mecánico, desprovisto de la sensación que experimentan los hombres cuando sufren” (Kenny, 2000, p. 27).

A la ciencia de esta manera formada se da hoy el nombre de Psicología o conocimiento del alma humana en todas sus manifestaciones, y no el de Ideología, palabra que apenas significa conocimiento del origen y generación de las ideas, no comprendido el análisis de las pasiones y el de los actos voluntarios o libre albedrío, raíz y causa de todos los hechos sociales y políticos (Ancízar, 1870, p. 296).

Esta nueva epistemología permite crear las condiciones de posibilidad para desplazar la idea del sujeto como lugar del error, propia de la psicología racional, y dar lugar a las psicologías positivistas de fundamento biológico. El texto de Ribot titulado *La psicología inglesa contemporánea* empieza a circular en francés y en español, divulgando los nuevos nombres y temas:

Las principales adiciones consisten en los estudios sobre Hartley; sobre las relaciones de la moral de Stuart Mill con la doctrina de la asociación; sobre las recientes publicaciones de Bain y de Lewes; sobre los naturalistas que se refieren a esta escuela, etc., etc. En lo que concierne a Herbert Spencer la exposición ha sido hecha con arreglo a su nueva Psicología. (Ribot, 1877).

La conclusión provisional de este somero cuadro sobre la apropiación de paradigmas diversos, coexistiendo en un campo conceptual tensionado por epistemologías divergentes, es que requerimos acudir a dos nociones de método para nuestras historias de las ciencias y de las disciplinas científicas: discontinuidad y continuidad. Esta última es la constatación de una conexión tensional producida entre conceptos que habitan en un campo epistémico regido por ciertas reglas de construcción y ciertos objetos de saber comunes. La discontinuidad, a su vez, es la constatación de la múltiple coexistencia de proyectos epistémicos dispares, e incluso contradictorios, que entran en simbiosis. Esta opción de método permitiría también abordar un problema actual: la coexistencia tensional de distintos “paradigmas” de la psicología aún hoy en albores del siglo XXI, en un campo de tensiones y coexistencias mucho más complejo y no menos rico que el esbozado acá para el siglo XIX. Sigo remitiendo al lector al citado texto de Canguilhem, que abre el abanico conceptual para leer nuevos tipos de epistemes o paradigmas de la(s) cada vez más divergentes ciencias y disciplinas *psi*.

Bogotá

11 de diciembre de 2009

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES PRIMARIAS

- Ancizar, Manuel (1851). *Lecciones de Psicología redactadas por M. Ancizar. Escuela ecléctica*. Bogotá: Imprenta del Neogranadino.
- . (1870, octubre). Informe del señor Ancizar [sobre los 'Elementos de Ideología' de Tracy]. *Anales de la Universidad Nacional EUC*, tomo IV, n°. 22, pp. 306-96.
- Ribot (1877). *La psicología inglesa contemporánea*. La España Moderna.

FUENTES SECUNDARIAS

- Ardila, Rubén (comp.) (1993). *Psicología en Colombia. Contexto social e histórico*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Canguilhem, Georges (1983). ¿Qu'est-ce que la psychologie? *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. París: Vrin, 1983, [traducidos por María Luisa Jaramillo, María Cecilia Gómez y Luis Alfonso Palau con la colaboración de Luis Antonio Restrepo. Seminario de Historia de la Biología, Universidad Nacional de Colombia, Seccional Medellín].
- Dávila, Juan Manuel (2010). El estrecho enlace de las matemáticas con los demás ramos de la literatura. La apropiación del método racional en la filosofía escolar en el Nuevo Reino de Granada (1762-1866). *Revista Memoria y Sociedad* (en prensa).
- 62 Gondra, J.M. (1982). *La psicología moderna*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kenny, Anthony (2000). *Tomás de Aquino y la mente*. Barcelona: Herder.
- Peña, Telmo (1993). La Psicología en Colombia: Historia de una disciplina y una profesión. En: *Historia Social de la Ciencia en Colombia*. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, Colciencias, tomo IX.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Medellín: U de Antioquia/Colciencias/Uniandes/ Foro por Colombia.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA RELACIÓN PSICOLOGÍA - TRABAJO DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

*Hernán Camilo Pulido Martínez**

En este ensayo se examinan diversas formas en las cuales, de manera histórica, se ha considerado la relación entre la psicología y el mundo del trabajo. Desde allí se proponen algunos elementos que podrían, quizás deberían, ser tomados en cuenta cuando se trata de explorar el lugar y las operaciones que la psicología ha establecido en países como Colombia, en donde más que producirse los objetos psicológicos, éstos son replicados, adaptados, apropiados e hibridados.

LAS HISTORIAS “OFICIALES” DE LA PSICOLOGÍA DEL TRABAJO Y SUS CRÍTICAS

En primer lugar hay que resaltar la amplia literatura histórica que elogia el desarrollo de la psicología del trabajo desde una perspectiva focalizada en el avance disciplinar (p. ej., Muchinsky, 2008). Estos artículos y capítulos en libros, de obligatoria presencia en los cursos introductorios, señalan momentos cumbres del desenvolvimiento de la relación entre la psicología y el trabajo, en donde generalmente se recurre a señalar cómo una serie de figuras notables ha hecho contribuciones al campo. Por estas narraciones desfilan Frederick Taylor, Henri Fayol, Elton Mayo, Douglas McGregor, Abraham Maslow y muchos otros psicólogos que directamente se han interesado, o que de manera indirecta sus propuestas han sido utilizadas, para

* Doctor en Ciencias Sociales, universidad de Cardiff (Reino Unido). Profesor en la Facultad de Psicología y en el Doctorado de Ciencias Sociales, Humanas en la Pontificia Universidad Javeriana. Coordina el grupo de investigación Estudios Críticos de las Organizaciones y el Trabajo. Correo electrónico: cpulido@javeriana.edu.co

entender e intervenir los ámbitos laborales. Al igual que en las demás áreas de la disciplina, esta forma de presentar la historia de la psicología cumple una función central, legitima el conocimiento psicológico, y permite a la vez que los nuevos estudiantes cuenten con unas “verdades establecidas” (Vezetti, 2004), para que de esta forma se pueda “celebrar” el desarrollo “oficial” del conocimiento psicológico como una empresa dirigida a hacer cada vez mejores los ámbitos en donde se labora (Pulido-Martínez, en prensa).

Para describir la relación entre la psicología y el trabajo estas historias celebrantes y oficiales usan un modo de narración lineal. Se presenta en ellas una serie de estudios, fundamentalmente de corte estadístico, realizados por el “elenco de precursores” (Vezzetti, 2007), que da como resultado el constante crecimiento de las aplicaciones psicológicas (Koope, 2003). Se construye así la idea de progreso constante dentro de la psicología del trabajo, progreso que de manera inexorable lleva del pasado, a través de una creciente producción de técnicas psicológicas, hacia un único presente celebrado como el mejor (Vezzetti, 2007, Pulido-Martínez, 2007). Este modo de considerar la historia construye una identidad proyectada hacia el pasado y evita confrontar que no existe una unidad, sino una heterogeneidad de posiciones y de prácticas psicológicas en los ámbitos donde se labora, las cuales entre si no establecen un marco conceptual, y que por lo tanto la psicología se ha quedado sin piso para comprender los problemas del mundo del trabajo más allá de las “reacciones” para dar respuesta a las preguntas que le formula la administración de empresas (Fernández-Ríos, 1995).

En términos generales, como sugiere Rose (1996), esta forma lineal de considerar la historia de la disciplina sirve básicamente para vigilar sus límites. Es decir, las historias celebrantes y oficiales cumplen el papel de establecer un cierto control sobre el porvenir de la disciplina, al determinar temas y métodos del pasado que son valiosos de conservar hacia el futuro (Rose, 1996, Vezzetti, 2007). Esta manera de concebir la historia de la psicología como un constante progreso es objeto de persistentes ataques. Por ejemplo, se argumenta que la disciplina se ha mantenido produciendo más de lo mismo, sin una teorización de los fenómenos humanos relacionados con el trabajo, y por lo tanto, sin verdaderas innovaciones que lleven a un progreso como tal. Se señala, entonces, que puede ser dudosa la historia de los avances de la psicología del trabajo, puesto que ésta se caracteriza por presentar estudios sucesivos con más de lo mismo (Willpert, 1997), donde la innovación constituye solamente una cuestión nominal consistente en el uso dentro de la literatura especializada de palabras nuevas para disfrazar el “vino viejo”. También en la misma perspectiva de la crítica a las historias lineales, cabe anotar, como lo hace Hollway (1991) en su estudio genealógico, que a lo largo del desenvolvimiento de

la relación entre la psicología y el trabajo los niveles de análisis no cambian, están siempre referidos al individuo y al pequeño grupo. Por último, aunque los estudios históricos que celebran la evolución del campo hacen énfasis en la necesidad de considerar tanto el contexto en el que se desenvuelve la organización, como la estructura misma de las organizaciones laborales, los análisis críticos de estas narraciones muestran que contexto y estructura son tomados como un telón de fondo contra el cual se adelantan las investigaciones, y no como una parte que debe ser integrada dentro de los análisis (p. ej., Katzell y Austin, 1992).

A la par de las historias oficiales, otras investigaciones se han aproximado al campo desde miradas que buscan desentrañar las implicaciones que tiene la introducción de la psicología en el mundo del trabajo. Por ejemplo, Loren Baritz en su obra *Los servidores del poder* (1974), utilizando un marco conceptual de corte marxista, analizó la forma que ha tomado la relación entre la psicología y el trabajo en términos del vínculo establecido entre los psicólogos como un grupo de profesionales y los gerentes como un grupo que está a cargo del control social. Esta relación, concluye Baritz (1960), no tiene un carácter igualitario, puesto que son los gerentes quienes tienen la facultad de juzgar si el trabajo psicológico es eficiente y eficaz para solucionar sus problemas administrativos. En estas circunstancias, los psicólogos del trabajo quedan impedidos de efectuar una crítica activa, pues está implícito en la relación que se establece que los psicólogos tienen que aceptar los valores gerenciales como el norte de su trabajo, y como consecuencia deben dar cumplimiento a las metas que les fija la administración.

La trayectoria de la psicología del trabajo en este tipo de estudios se describe como una odisea que empieza en la primera década del siglo xx, con una mutua indiferencia, entre la administración y la psicología, odisea que avanza en las siguientes décadas hacia el total acuerdo entre la gerencia y los psicólogos, alrededor de las maneras en las cuales debe ser controlada la conducta de los trabajadores y de los administradores para alcanzar la máxima productividad. La historia de la relación entre la psicología y el trabajo se torna, desde esta perspectiva, en una serie de estrategias ofrecidas por los psicólogos, quienes constantemente han tratado de asegurar una posición, aunque subordinada, dentro de las empresas. Se subraya que las estrategias psicológicas se presentan como intervenciones *novedosas* caracterizadas por su aparente neutralidad y científicidad; sin embargo, van dirigidas a mejorar las ganancias empresariales, y de paso se proponen como objetivo indirecto doblegar la posible resistencia de los trabajadores, al limitar sus posibilidades de acciones políticas o de movimientos colectivos (Baritz, 1974, Prilleltensky, 1994, Brief, 2000).

De otra parte, estudios históricos se han preguntado por cómo la psicología del trabajo ha construido sus objetos. En esta perspectiva se establece que no hay una

diferencia radical entre la psicología popular y la psicología académica, sino que, por el contrario, la una forma la base de la otra (Richards, 1987, Danziger 1997, Sparti, 2001). La investigación aquí resalta tanto las raíces de los objetos psicológicos en la psicología popular, como las maneras en las cuales esos objetos se construyen en cadenas de autoridad académica presentes en la elaboración del conocimiento científico. A este respecto los investigadores afirman que si los psicólogos pueden hablar de objetos psicológicos, como por ejemplo de la motivación para el trabajo, se debe a que el concepto motivación se hallaba con anterioridad en la cultura, específicamente en la cultura psicológica popular. Así mismo, las maneras en las cuales se reconstruye el concepto de “motivación” dentro de la psicología del trabajo corresponde a las jerarquías universitarias y de la sociedad más amplia, las cuales en determinado momento permiten que una versión de las investigaciones tenga más o menos acogida que otras propuestas, formuladas, por ejemplo, por actores sociales con menos poder relativo (Gillespie, 1993). Así, la historia de la relación psicología-trabajo se presenta en esta perspectiva como la relación entre los conceptos que están en la cultura psicológica amplia de un grupo social, los cuales son tomados por la psicología académica y transformados en la jerga de la disciplina para ser devueltos al mundo del trabajo (Danziger, 1977, Richards, 2002). Se conforma de este modo un ciclo que afecta tanto la constitución de lo público como las maneras de trabajar y de concebir a los trabajadores.

¿HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA O HISTORIA DE LA PSICOLOGIZACIÓN?

66

Hay que resaltar que ambas, las historias oficiales y las que se ocupan de criticarlas, asumen un carácter universal, olvidando que unas y otras son propuestas, esencialmente formuladas para la situación de las sociedades del Atlántico norte en donde se producen los objetos psicológicos (Estados Unidos, Reino Unido, Francia y Alemania). En países como Colombia las historias oficiales, así como sus críticas, han sido las únicas perspectivas para entender la evolución de la empresa psicológica. En esta medida, la relación establecida entre el conocimiento psicológico y el mundo del trabajo local es casi desconocida. Cuando los estudios se han acercado de manera histórica a esta relación lo han hecho para hacer un aporte a las “historias oficiales”, puesto que en lugar de realizar un análisis del lugar que ocupa la psicología y de las consecuencias que trae su aplicación a unas condiciones laborales distintivas de los países en condiciones de periferia, se narran una serie de hechos aislados, en ocasiones adelantados por psicólogos notables, los cuales dieron como resultado la difusión de la psicología dentro de las organizaciones colombianas (ver, p. ej., Enríquez-Martínez y Castañeda-Zapata, 2006,

Enciso-Forero y Perilla-Toro, 2004, Ardila, 1973, 2000, Urdaneta-Ballen, 2005, y Acosta-Bermúdez, 1999). Sin un mayor análisis de las implicaciones que ha tenido la introducción de este conocimiento, y sí con una marcada intención celebrante de los procesos de expansión de la psicología, esta manera de construir la historia de la relación psicología-trabajo, en vez de considerar de forma amplia las manifestaciones locales, sigue, o mejor se limita a presentar las historias oficiales que la disciplina ha formulado para los países desarrollados, como si lo que ocurrió “allá” fuese el único o al menos el principal tópico de lo que interesa aquí.

Esta situación no es exclusiva de Colombia, en términos generales se puede afirmar que poco se conoce acerca de las transformaciones del conocimiento psicológico y de sus prácticas derivadas en condiciones de subordinación (Dávila-Ladrón de Guevara, 2001, Ibarra-Colado, 2006). Por consiguiente, al desconocer la historia poco o nada se han analizado las implicaciones que ha tenido la introducción de la psicología académica para el mundo del trabajo de los así llamados “países en desarrollo” (Pulido-Martínez, 2006). En particular, el lugar y las operaciones de la psicología en Colombia, país que se caracteriza por ser más un receptor que un productor de este conocimiento, permanecen sin mayor análisis. Cuando se trata de analizar la situación de recepción del conocimiento psicológico la crítica asume una característica muy peculiar. Se supone que en el país se realiza lo que podría llamarse una réplica directa. Como sugiere Peña-Correal (1993), al igual que en otras disciplinas sociales, en la psicología “se repiten esquemas y modelos extranjeros que han variado según la influencia cultural predominante de la época” (p. 5). Se debe concordar con Peña-Correal que la situación de repetición está estrechamente relacionada con la carencia de procesos de investigación. Sin embargo, la repetición asume particularidades que emergen de las formas en las cuales ésta se actualiza haciendo diferencias en la copia; por ejemplo, en el país sobresalen las muy particulares aplicaciones que se hacen derivadas de libros llamados “*best sellers*” empresariales, que sucesivamente han ido constituyendo modas organizacionales, tales como aquellas que se han cimentado alrededor de la “quinta disciplina” o el más recientemente vendido en cada esquina de las ciudades colombianas *¿Quién se ha llevado mi queso?*

Así, para las condiciones laborales locales en lugar de interrogar las contribuciones colombianas a la empresa universal de la psicología, quizás resulta más conveniente formular preguntas por los procesos a través de los cuales la psicología ha logrado un puesto dentro del mundo del trabajo colombiano. Preguntas tales como ¿qué ha hecho y qué hace?, ¿qué ha permitido y qué permite?, y ¿a qué problemas se ha aplicado el conocimiento psicológico y sus prácticas derivadas? resultarían centrales para entender cómo la psicología actúa en condiciones de periferia. En-

tonces, se trata de examinar *el proceso de psicologización* en relación con el mundo del trabajo en medio de las especificidades de las condiciones locales, más que de celebrar los efectos benéficos de la aplicación de la psicología.

Para estudiar el proceso de psicologización es necesario tener presente que existe un vacío central. Este vacío consiste en el desconocimiento de la particular apropiación e hibridación que ha sufrido el conocimiento psicológico relacionado con el trabajo en países como Colombia. Aquí esta relación presenta características similares y disímiles cuando se la considera en referencia con las sociedades del Atlántico norte. La razón es sencilla, como se anotó con anterioridad: en el país no se configuran los objetos psicológicos, tampoco las preguntas, ni los métodos que lidian con esos objetos. Mejor se podría decir: localmente se importa, reproduce, adapta, e híbrida la psicología cuando entra en contacto con los problemas del trabajo produciendo efectos de psicologización.

Entonces, en las sociedades más consumidoras que productoras de psicología, el problema de la construcción de la historia de la relación psicología-trabajo representa nuevos retos, puesto que no resulta de central importancia analizar la historia de la producción del conocimiento psicológico, o de la contribución de los pioneros al campo (a no ser que estos autores sean considerados como divulgadores más que precursores). Como sugieren Alfredo Dagfal (2004) y Eduardo Ibarra-Colado (2006), se perfila la necesidad de acercarse a la historia de la psicología desde una perspectiva en la cual las maneras de apropiación e hibridación del conocimiento psicológico sean el foco de los análisis; es decir, se requiere de estudios que se dirijan a examinar la práctica psicológica como tal. La práctica psicológica, como corazón de la construcción de la historia de la psicologización, indiscutiblemente conlleva la pregunta por los elementos conceptuales o aspectos fundamentales que deben ser tenidos en cuenta para tal construcción.

68

ALGUNOS ELEMENTOS PARA LA HISTORIA DE LA PSICOLOGIZACIÓN

Se puede afirmar que los estudios de corte histórico que buscan alcanzar un entendimiento crítico del lugar y las operaciones de la psicología en condiciones de periferia se encuentran en una encrucijada, es decir, aquellos estudios que se acerquen a la relación psicología-trabajo en una perspectiva que vaya más allá de hacer un aporte “local” a la historia oficial, hagiográfica, celebradora y “universal” de la disciplina.

Estos estudios deben confrontar una situación que demanda especial atención: el conocimiento psicológico está producido fundamentalmente en las sociedades noratlánticas, razón por la cual en las reconstrucciones que se adelanten sus raíces

culturales requieren un cuidadoso examen. La psicología es, pues, un producto cultural, un conocimiento y una práctica que produce cultura y que a su vez es producida por la cultura (Ward, 2002). Vale la pena anotar que esto mismo se podría decir de las demás ciencias sociales; sin embargo, son varios puntos, estrechamente interrelacionados, los que constituyen la *especialidad* del conocimiento psicológico. Algunos de esos puntos, que se presentan a continuación, no deberían eludirse a la hora de acercarse a la historia de la relación entre la psicología y el trabajo, pues cada uno de por sí, así como su interrelación, se constituyen en focos de análisis del proceso de psicologización del trabajo.

Primero que todo hay que mencionar *el grado en el cual se ha expandido la psicología alrededor del mundo vía su aplicación en los ámbitos laborales*. Si bien la psicología tiene sus inicios en las sociedades del Atlántico norte, después de la Segunda Guerra Mundial este conocimiento ha tenido una expansión sin par alrededor del mundo, a tal punto que hay muchas más actividades psicológicas en países donde no se produce este conocimiento que en aquellos en los cuales emergieron y siguen emergiendo los objetos psicológicos (Sexton y Hogan, 1992). Esto es especialmente notorio en regiones como Latinoamérica, donde se presenta, por ejemplo, que Brasil pronto tendrá el mayor número de psicólogos del mundo (Sexton y Hogan, 1992) o en Colombia donde el número de facultades de psicología ha crecido vertiginosamente en los últimos años y ha llegado a ciento treinta y nueve (Ascofapsi, 2002). A este respecto se ha establecido que los ámbitos laborales locales han servido como vehículo principal para la expansión de la psicología desde el norte hacia el sur (Turtle, 1987). Hay que resaltar que es en los ámbitos en donde se labora que la psicología entra en contacto directo con quizá el mayor número de personas, a través del ciclo psicológico organizacional (Pulido-Martínez, 2008b, Prilleltensky, 1994), lo cual arroja consecuencias significativas, no solamente para la psicologización del trabajo, sino también para las sociedades en general (Crespo-Suárez, Revilla-Castro, y Serrano-Pascual, 2005, Pulido-Martínez, 2007, 2008a). Entonces, las geopolíticas del conocimiento y las implicaciones que van de la mano con la expansión de la psicología no pueden, por lo tanto, ser ajenas a los análisis históricos locales que se realicen (Molinari, 2004).

Segundo, *la estrecha vinculación entre los ámbitos institucionales y las prácticas psicológicas*. Epistemología institucional llama Nikolas Rose (1996) por ejemplo, al hecho de que la psicología en los ámbitos laborales no desarrolle una serie de conceptos que le permitan entender el mundo del trabajo. Por consiguiente, más que buscar entender, la psicología trata de intervenir a partir de las contradicciones que se generan en la práctica cotidiana emergente en los lugares en donde se labora (Foucault, 1998, Rose, 1999). De las áreas aplicadas de la disciplina, la relacionada

con el trabajo es quizá donde más se presenta, de manera patente, esta vinculación entre problemas y soluciones. Son los problemas que emergen en los ámbitos laborales los que le han dado forma a la psicología del trabajo. Por extensión, las intervenciones psicológicas han sido desarrolladas para problemas del trabajo que se presentan en las sociedades del Atlántico norte. Sin embargo, en los lugares en donde la psicología noratlántica llega como un producto importado, habría que examinar las problemáticas locales particulares en relación con las aplicaciones de la psicología que se han hecho.

Tercero, *en lugares donde no se produce la psicología, la relación psicología-trabajo hay que examinarla en términos de la apropiación-hibridación que se realiza*. Los estudios han mostrado cómo la psicología del trabajo que se produce en los Estados Unidos ha colonizado otros espacios geográficos. En Europa, por ejemplo, después de la Segunda Guerra Mundial, la psicología que emergió en las esferas académicas de los Estados Unidos desplazó casi por completo perspectivas que se habían cimentado en ese continente, tales como las líneas de investigación que iban dirigidas a la construcción de la democracia industrial (van Elteren, 1992, van Strien, 1998). De acuerdo con Moghaddam (1987), esta situación ha dado como resultado la consolidación de tres mundos de la psicología: el primero está constituido por la psicología que se produce en los Estados Unidos; el segundo lo conforman los países que tratan de competir con esa psicología dominante haciendo propuestas alternativas, como el Reino Unido, Alemania y Francia; y el tercero está conformado por los demás países que consumen los productos de los dos primeros. Se puede inferir, nuevamente, que la colonización global por parte de la psicología del mundo del trabajo tiene distintas repercusiones dependiendo del lugar donde este proceso se lleve a cabo. A este respecto vale la pena tener en cuenta las afirmaciones de Chakrabarty (1988) y de Castro y La Fuente (2007). El primero sugiere que se debe evitar creer que los procesos vinculados al avance del capitalismo, junto con sus condiciones laborales concomitantes, ocurren de similar manera alrededor del mundo. En su lugar hay que estudiar las particularidades que éstos tienen para comprender cómo es posible el dominio global del capitalismo. Y los segundos, De Castro y La Fuente (2007), hacen referencia a cómo los estudios que consideran el lugar y las operaciones de la psicología desde el norte, no son suficientemente sensibles a la diversidad sociocultural y a los aspectos involucrados en la implantación social de este conocimiento alrededor del mundo. Para esto, como ha sido específicamente señalado para la psicología, conceptos como apropiación, es decir, recepción activa que transforma lo que recibe (Dagfal, 2004), e hibridación como falsificación e intensificación de los conocimientos y las prácticas (Ibarra-Colado, 2006, Pulido-Martínez, 2008a) resultan útiles a la

hora de examinar de manera histórica el conocimiento psicológico y sus prácticas en el mundo del trabajo. De esta manera, se deberá ir más allá de la apariencia de la copia del conocimiento psicológico que se hace en la *periferia*, como sugiere (Dagfal, 2004), para encaminarse a mostrar cómo existe una serie de variantes y de expectativas diferentes a las que tiene el conocimiento psicológico en su lugar de origen (reflexiones etnopsicológicas alrededor de la práctica, Castro y La Fuente, 2007). Estas diferencias están en parte constituidas por los ajustes que se hacen a las demandas locales de las afirmaciones universalistas de la psicología, y en parte conformadas por las condiciones laborales, problemáticas sociales y culturales, locales e internacionales en las cuales emerge su aplicación.

Cuarto, *la psicología constituye una fuente fundamental para la construcción de la subjetividad alrededor del trabajo*. Los investigadores han señalado que el conocimiento psicológico y sus prácticas se relacionan directamente con la constitución de la subjetividad contemporánea. La psicología es el saber moderno sobre la subjetividad que tiene como una característica inmanente la producción del sujeto del cual habla (Rose, 1996). En este sentido, diversos autores (Hollway, 1991, Richards, 2002, Danziger, 1997) han propuesto que la cadena de producción del sujeto trabajador en la que interviene la psicología se compone de la siguiente manera: 1) las categorías psicológicas son históricas y responden a una cultura específica. Leer esas categorías habla de la cultura en que emergieron y del sujeto propio de esa cultura; 2) en el curso de su composición histórica las categorías que emergen dentro del conocimiento psicológico ubican a los trabajadores en diferentes posiciones; 3) estas posiciones son básicamente definiciones acerca de lo que son los trabajadores *ideales*, las cuales se convierten en guías de acciones para dirigir su conducta y; 4) por consiguiente, la psicología en su relación con el trabajo tiene un rol dinámico de co-creación, transformación, regeneración y gobierno de la subjetividad en las sociedades noratlánticas donde a través de la investigación y la práctica psicológica se crea un sujeto trabajador (Ward, 2002, Pfister y Schnog, 1992, Castel, Castel y Lowell, 1982). Se ha señalado que esta manera de concebir la composición de la subjetividad es más complicada en los países receptores de la psicología puesto que implica asumir la cuestión de la constitución de determinadas formas de subjetividad subalterna. En la formación de estas formas de subjetividad subalterna la psicología ha estado involucrada desde su fundación; no obstante, hasta hace relativamente muy poco tiempo ha sido tomado en consideración el lugar y las operaciones de la psicología a este respecto (Richards, 2002, Pulido-Martínez, 2008b). En los países receptores del conocimiento psicológico, de manera independiente, la discusión ha prescrito que se debe ir más lejos de examinar la psicología como un fenómeno ideológico que no deja ver las realidades de la lucha

de clases, también mas allá de desenvolver un problema genealógico que sustrae las posibilidades de agenciamientos diversos, y por supuesto, se ha formulado que es necesario estudiar la psicología a lo largo de la historia como un problema complejo, no relacionado exclusivamente con el imperialismo cultural (Louw, 2009, Sendales, 2008). Se trata, entonces, de considerar la relación entre la psicología y el trabajo, como sugiere Louw (2009), a través de una matriz dinámica, que para el caso que aquí preocupa daría cuenta de la constitución de la subjetividad en relación con el mundo del trabajo. Esta matriz podría estar conformada por las fuerzas liberalizantes, nacionales e internacionales, que afectan a la forma social empleo, las problemáticas específicas con respecto al manejo de los trabajadores que emergen en las organizaciones particulares de sectores específicos, así como de los recursos psicológicos disponibles y las prácticas que se ejercen como resultado de las particulares apropiaciones e hibridaciones de la psicología.

En la interrelación entre los puntos aquí formulados, y quizá en compañía de muchos otros que contribuyan a entender el lugar de la psicología en países en donde este conocimiento no se produce, será posible iluminar cómo han sido posibles los actuales procesos laborales psicologizados, la forma que ha tomado el ciclo psicológico organizacional para los trabajadores, así como el lugar que ocupan los psicólogos profesionales y las demás profesiones que hacen uso de este conocimiento dentro del mundo del trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Bermúdez, C. (1999). La psicología organizacional en Colombia. Período 1980- 1999. *Revista Colombiana de Psicología. La psicología en la Universidad Nacional de Colombia*, edición especial.
- Ardila, R. (1973). Psicología industrial. *La psicología en Colombia desarrollo histórico*. Ed. Águila.
- . (2000). Las ideas psicológicas en Colombia. En F. Leal-Buitrago y G. Rey (eds.), *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia* (pp. 199-212). Bogotá: Tercer Mundo.
- Baritz, L. (1974). *The Servants of Power. A History of the Use of Social Sciences in American Industry*. Westport: Greenwood.

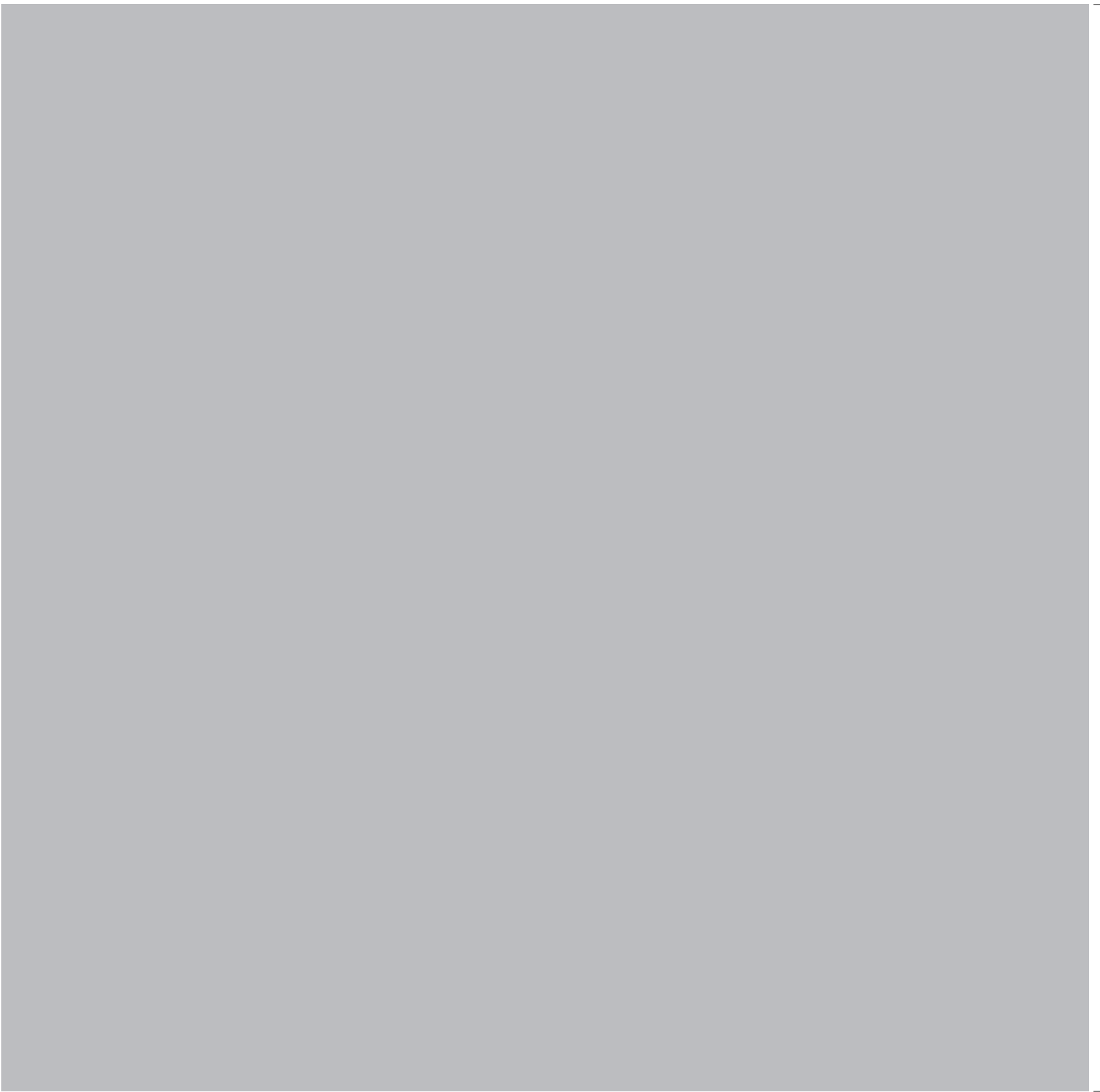
- Brief, A. P. (2000). Still Servants of Power. *Journal of Management Inquiry*, 9, 4, 342-51.
- Crespo-Suarez, E., Revilla-Castro, J.C., y Serrano-Pascual, A. (2005). En Romay-Martínez y García-Mira (eds.). *Psicología Social y Problemas Sociales* (53-60). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castañeda-Zapata, D.I. (2006). La investigación en psicología organizacional en Colombia. *Carta de Psicología*, 16, 28.
- Castel, F., Castel, R., y Lovell, A. (1980). *La sociedad psiquiátrica avanzada*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, J., y La Fuente, E. (2007). Westernization in the Mirror: On the Cultural Reception of Western Psychology. *Integrative Psychological Behavior*, 41, 106-13.
- Chakrabarty, D. (1988). Conditions of the Knowledge of Working-Class Conditions: Employers, Government and the Jute Workers of Calcutta 1890-1940. En R. Guha. y G.C. Spivak, *Subaltern Studies*. Delhi: Oxford University Press.
- Dagfal, A. (2004). Para una estética de la recepción de las ideas psicológicas. *Frena*, 4, 2, 7-17.
- Dávila-Ladrón de Guevara, C. (2001). *Teorías organizacionales y administración. Enfoque crítico*. Bogotá: McGraw Hill.
- Danziger, K. (1997). *Naming the Mind. How Psychology Found its Language*. Londres: Sage.
- Enciso-Forero, E., y Perilla-Toro, L. E. (2004). Visión retrospectiva, actual y prospectiva de la psicología organizacional. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 5-22.
- Eghigian, G. (2004). The Psychologization of the Socialist Self: East German Forensic Psychology and its Deviants, 1945-1975. *German History*, 22, 2, 181-205.
- Enríquez-Martínez, A., y Castañeda-Zapata, D.I. (2006). Estado actual de la investigación en psicología organizacional y del trabajo. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 1, 77-85.
- Fernández-Ríos, M. (1995). La psicología organizacional en una encrucijada tecnológica cultural. *Psicología del Trabajo y Organizaciones*, 11, 31, 49-75.

- Foucault, M. (1998). La psicología de 1850 a 1950. *Revista Archipiélago*, 34/35, 163-73.
- Gillespie, R. (1993). *Manufacturing Knowledge a History of the Hawthorne Studies*. New York: Cambridge University Press.
- Hollway, W. (1991). *Work Psychology and Organizational Behaviour. Managing the Individual at Work*. Londres: Sage.
- Katzell, R.A., y Austin, J. T. (1992). From Then to Now: The Development of Industrial-Organizational Psychology in the United States. *Journal of Applied Psychology*, 77, 803-35.
- Koopes, L. (2003). Organizational Psychology. En D.K. Freedheim. e I. B. Weimer, *Handbook of Psychology* (367-90). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ibarra-Colado, E. (2006). Organizational Studies and Epistemic Coloniality in Latin America. Thinking Otherness from the Margins. *Organization*, 13, 4, 463-88.
- Louw, J. (2007). Using History to Understand Psychology in non Western Countries. Consultado en journals.zpid.de/index.php/PuG/article/view/311/347.
- Moghaddam, F. (1987). Psychology in the Three Worlds: As Reflected by the Crisis in Social Psychology and the Move toward Indigenous Psychology. *American Psychology*, 42, 10, 912-20.
- Molinari, J.M. (2004). Hacia una nueva geopolítica de la psicología: prospectiva, conceptos y tendencias. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 50, 1, 25-33.
- 74 Muchinsky, P. (2008). *Psychology Applied to Work: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*. Kansas City: Hypergraphic Press.
- Peña-Correal, T.E. (1993). La psicología en Colombia historia de una disciplina y una profesión. Consultado en http://www.ascofapsi.org.co/documentos_historicos/psicologia_colombia_telmo_pena.pdf
- Pfister, J., y Schnog, N. (1992). *Inventing the Psychological. Toward a Cultural History of Emotional Life in America*. New Haven: Yale University Press.
- Prilleltensky, I. (1994). *The Morals and Politics of Psychology. Psychological Discourse and the Status Quo*. Albany: State University of New York Press.

- Pulido-Martínez, H.C. (2007). Produciendo trabajadores modernos: conocimiento psicológico y el mundo del trabajo en el sur. *Universitas Psychologica*, 6, 1, 27-37.
- . (2008a). On Psychology, Work and the Constitution of the Subject: the Case of the Urban Passenger Transport System in Bogotá, Colombia [tesis sin publicar, Wales, Cardiff University].
- . (2008b). Condiciones flexibles de trabajo y conocimiento psicológico: el caso del servicio tradicional de transporte de pasajeros en Bogotá. *Revista Iberoamericana de Psicología, Ciencia y Tecnología*, 1, 1, 9-18.
- . (s.f). *Psicología y trabajo una relación bajo examen*. Bogotá: Editorial Javeriana, Colección Sujeto y Sociedad [en prensa].
- Richards, G. (1987). On what is a history of psychology history? *British Journal of the History of Science*, 20, 201-11.
- . (2002). The Psychology of Psychology. A Historically Grounded Sketch. *Theory and Psychology*, 12, 1, 7-36.
- Rose, N. (1996). *Inventing Ourselves. Psychology, Power and Regulation*. Londres Sage
- . (1999). *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Londres: Free Association Books.
- Rose, N. (2008). Psychology as social science. *Subjectivity*, 25, 446-62.
- Sensales, G. (2007). History, Historiographies, and Traces of Some Forgotten Social Psychology. *International Journal of Critical Psychology*, 20, 77-107.
- Sexton, V. S. y Hogan, J. D. (1992). *International Psychology*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Shimmin, S., y Wallis, D. (1994). *Fifty Years of Occupational Psychology in Britain*. Leicester: The British Psychological Society.
- Sparti, D. (2001). Making up People, On Some Looping Effects of the Human Kind Institutional Reflexivity or Social Control. *European Journal of Social Theory*, 4, 3, 331-349.
- Staeuble, I. (2005). The International Expansion of Psychology: Cultural Imperialism or Chances for Alternative Cultures of Knowledge? En A. Gulerce, A. Hofmeister,

- I. Staeuble, G. Saunders, y J. Kaye, *Contemporary Theorizing in Psychology. Global Perspectives* (pp. 88-96). Concordia, Ontario: Captus University Press.
- Turtle, A.M. (1987). A Silk Road of Psychology. In G. H. Blowers y A. M. Turtle (eds.), *Psychology Moving East: The Status of Western Psychology in Asia and Oceania* (pp. 1-21). Boulder: Westview Press.
- Urdaneta-Ballen, O. (2005). *Psicología organizacional*. Bogotá: 3R Editores.
- Van Elteren, M. (1992). Psychology and Sociology of Work in the Netherlands within the Anglo-American Orbit. In H. Loeber. (ed.), *Dutch-American Relation 1945-1961. A Partnership - Illusions and Facts* (153-78). Assen: Van Gorcum.
- Van Strien, P.J. (1998). The American “Colonization” of Northwest European Social Psychology after World War II. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 33, 4, 349-63.
- Vezzetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28, 1, 147-65.
- Ward, S. C. (2002). *Modernizing the Mind. Psychological Knowledge and the Remaking of Society*. Westport: Praeger.
- Willpert, B. (1997). Organizational Behavior in a New Organization Era. *Annual Review of Psychology*, 48, 515-46.





PARTE 2

LA PSICOLOGÍA ¿CIENCIA SOCIAL?
REIMPRESIÓN DE ALGUNOS
CAPÍTULOS*

* Los capítulos que hacen parte de esta sección conservan la forma de citación que se utilizó en el libro *La psicología ¿ciencia social?*, 1980. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología.



ALETHEIA: EL ARTE DE DESOLVIDAR

Sergio Trujillo García*

Para algunos el verbo griego *aletheia*¹ significa “desocultar”, es decir, develar o revelar, y también “desolvidar”: recordar o traer por el corazón a la memoria. En castellano el sonido de esta palabra griega evoca casi inmediatamente el aleteo de los seres alados, el movimiento hacia arriba y hacia abajo de las alas que permiten a un grácil cuerpo sostenerse en el aire y volar.

Dos movimientos son también necesarios para el ejercicio crítico de la hermenéutica, de la interpretación, según propone Paul Ricoeur (1976, 1983): la escucha, que acata los acontecimientos tal y como son narrados, y la sospecha, que inquiere, escudriña y pone en duda aquello que inicialmente se escuchó sumisa y obedientemente.

Estos movimientos del espíritu: la escucha y la sospecha, nos colocan en situación de libertad, es decir, de responsabilidad.

La psicología avanza al ritmo de la escucha y la sospecha. En la práctica de la confianza, la psicología escucha: identifica, señala, describe, relaciona. En la práctica de la sospecha, cuestiona, interpreta, escudriña el sentido, la dirección oculta más allá de lo evidente, detrás de aquello que previamente escuchó. En la práctica de la confianza busca la verdad, en la de la sospecha supone muchas posibles verdades y otros tantos potenciales engaños y falacias. En el ejercicio de la escucha cree, acepta, acata; en el de la sospecha duda, inquiere, indaga, realiza pesquisas, sigue vestigios (Trujillo, 2008b).

En el ejercicio de la escucha confiada percibe los perfumes y los aromas agradables que nos hablan de la mejor faceta de quienes los emanan. En el ejercicio de la sospecha, desconfía y barrunta que detrás de lo evidente hay mucho más que olores agradables. Supone entonces que bajo lo explícito se esconde un mundo implícito, oculto, cuyos olores pueden llegar a ser desagradables, pero que también hacen parte de la historia, de las raíces, de la constitución humana de quien se nos muestra como recién bañado (Trujillo, 2008b).

Por una parte, a través de la escucha conocemos y por medio de descripciones e incluso de explicaciones causales podemos dar cuenta de aquello que buscamos entender. Por otra parte, a través de la sospecha nuestra comprensión busca el sentido más allá de lo que resulta evidente con la mera escucha, y entonces cuestiona

* Psicólogo. Magister en Educación.
Profesor en las Facultades de Teología y Psicología y en la Maestría y el Doctorado en Derecho Canónico en la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico:
sergio.trujillo@javeriana.edu.co

1. Según nota del P. Alfonso Borrero Cabal S.I en la conferencia XXXVIII del Simposio Permanente sobre la Universidad.

los orígenes, las condiciones de constitución y posibilidad, los intereses ocultos, las tensiones y los conflictos que se esconden tras fachadas armónicas y que desde allí generan procesos y dinámicas. También puede descubrir las intenciones de los poderosos, agazapados en ocasiones tras un lenguaje cifrado, incluso en códigos científicos, asequible sólo para los iniciados y que presume de ser aséptico de valoraciones, engañosamente objetivado, enmascarado² (Trujillo 2007, 2008a, 2008b).

Da un salto que produce vértigo quien pasa de lo evidente a lo latente, quien ve lo implícito más allá de lo explícito, quien quiere hacer manifiesto lo que ha estado oculto. Quien no se contenta con el describir y quiere llegar al explicar y quien quiere superar la explicación para dar lugar, por fin, a la comprensión de aquello que antes estaba tácito. Vértigo aun mayor experimenta quien quiere pasar de la comprensión a la crítica y a la acción liberadora (Trujillo, 2008a, 2008b).

El vuelo que emprendemos sobre las alas de la escucha y la sospecha nos lleva a remontar alturas desde las cuales podemos observar paisajes invisibles para quienes permanecen adheridos al piso. De allí nuestra responsabilidad liberadora. La libertad alcanzada en este vuelo nos permite hacer finas opciones éticas, delicadas comprensiones políticas desde las cuales poder vivir comprometidamente la existencia como lo anhela el auténtico parresiastés³ y entonces emprender transformaciones personales y sociales significativas.

La historia, espacio-tiempo-sentido en el que un ser humano puede llegar a ser sujeto, a ser parresiastés, puede ser comprendida como el ámbito para la realización del proyecto indefinido de nuestra libertad, ámbito para la realización de proyectos colectivos e individuales.

La historia de nuestra Facultad, uno de cuyos orígenes está en la Facultad de Filosofía de 1958, acusa el desarrollo de proyectos que en ocasiones quedan bellamente cristalizados en documentos donde se guardan, lo mejor que pueden los textos escritos, toda la gracia de sus movimientos incesantes. El libro *La psicología ¿ciencia social?* fue publicado por nuestra Facultad en 1980, durante el decanato de la profesora Graciela Aldana de Conde, gracias a la edición que realizaron ella misma y Marco Tulio González S.I., quien fue decano académico hasta ocho meses antes de realizarse el simposio “La psicología ¿una ciencia social?” en la Pontificia Universidad Javeriana, cuando nuestra alma máter cumplía cincuenta años de su restablecimiento, como lo recuerda Roberto Caro M. S.I., en el discurso de apertura del simposio; es decir, hace treinta años, lo cual nos patentiza la celebración actual de los ochenta años del restablecimiento de nuestra Universidad.

Queremos desocultar, queremos desolvidar algunos diálogos, algunas discusiones que se dieron en aquel simposio, testimonios de la “liberalidad de ánimo”, al mejor estilo ignaciano, con que en la Facultad de Psicología nos movimos, y aún nos

2. Ver a propósito: “Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales” de Carlos Eduardo Vasco Uribe y “La sujetualidad: un argumento para implicar” y “objetividad y sujetualidad: una perspectiva del debate epistemológico en psicología” de Sergio Trujillo García.

3. Entendemos por parresiastés, de la mano de Michel Foucault, aquella persona quien con su vida se encarga de confirmar la verdad de sus convicciones y declaraciones (ver Foucault, 2002).

movemos, entre la escucha y la sospecha. En ese momento la comunidad académica de nuestra Facultad se enfrascó apasionadamente en debates epistemológicos acerca de la legitimidad científica de la psicología, los cuales, lejos de ser impertinentes conversaciones en una torre de marfil, nos hacían conscientes de su trascendencia para la vida del psicólogo javeriano en la realidad acuciante del país y del mundo.

Esos debates tuvieron una intensidad que resonó con la fuerza de todas sus implicaciones al interior y en el exterior de nuestra Universidad. Estaban a la orden del día las discusiones sobre lo fundamental y sobre cómo podrían incidir las opciones disciplinares básicas en las concepciones y acciones pedagógicas que pretendían formar integralmente a los psicólogos javerianos y en las concepciones y acciones de los psicólogos profesionales que ejercerían con pertinencia social sus desafíos disciplinares.

Las discusiones, que se trenzaban sobre cómo las precompresiones paradigmáticas de orden antropológico, ontológico, epistemológico y metodológico –hoy diríamos, gracias a Maritza Montero, *éticas y políticas*–,⁴ implicaban prácticas pedagógicas y profesionales cuya diversidad requería ser juiciosamente examinada en el proceso de discernimiento necesario para tomar opciones responsables.

La complejidad humana podría verse gravemente en riesgo, de asumir posturas dogmáticas, reduccionistas. La diversidad podría verse quebrantada de asumir posturas excluyentes. La participación de todos en la construcción del conocimiento podría ser obstaculizada por intereses hegemónicos. La relevancia y la pertinencia del saber podrían diluirse de asumir abstracciones, algunas foráneas, acriticamente. Las ciencias podrían, por un lado, equivocarse sus reales dimensiones, de soslayar otras formas de la experiencia de los seres humanos en el universo, y por otro lado, podrían convencer y convencerse de ser un conocimiento aséptico de intereses y valores, de ser el producto refinado y puro de la aplicación, en cualquier contexto, del “método”.

Entonces nos preguntábamos con asiduidad, con fruición, apasionadamente:

¿Qué es lo psicológico?, ¿es posible conocer científicamente lo psicológico?, ¿qué es la ciencia?, ¿puede la psicología estudiar lo psicológico y pretender ser ciencia, a la usanza de las ciencias naturales?, ¿la psicología requiere un estatuto similar al de las ciencias humanas y sociales?, ¿la complejidad de lo psicológico exige de la psicología opciones ontológicas y epistemológicas que respeten tal complejidad? y, por lo tanto, ¿demanda la psicología el desarrollo de conocimientos y procedimientos igualmente complejos, más allá de las descripciones y explicaciones? ¿Lo psicológico es un “objeto” de estudio como lo pueden ser otras dimensiones y coordenadas de lo real, o pertenece a una dimensión distinta y, en consecuencia, la psicología debe ser una disciplina también diferente? ¿Cuál es el estatuto epistemológico de

4. En “Ética y política en psicología: las dimensiones no reconocidas”.

nuestra disciplina? ¿La psicología es una ciencia natural cuando se alinea con las ciencias naturales, una ciencia social cuando se alinea con las ciencias sociales, o es una ciencia transversal que se debate, con una mano en lo natural y otra en lo social, entre las disciplinas naturales y las sociales? ¿Otros saberes distintos a los conocimientos científicos encuentran posibilidad de relacionarse con la psicología? ¿De cuales tradiciones paradigmáticas bebemos en psicología?

Eran muchas las incertidumbres sobre aspectos básicos, fundantes de nuestra disciplina y de su ejercicio como profesión, y *La psicología ¿ciencia social?*, fiel a un espíritu abierto a la multiplicidad de enfoques y propuestas, decididamente comprometido con el camino del diálogo respetuoso para resolver los litigios académicos, recogió las participaciones en el simposio que organizó nuestra Facultad, al cual llegaron pensadores desde otras disciplinas y otras universidades, pero también del interior de la psicología y de la Javeriana.

Es importante señalar que en su momento –años ochenta del siglo xx– mientras en otras universidades colombianas y de otras latitudes cada facultad de psicología se agrupaba alrededor de alguna escuela y asumía una opción mono-paradigmática, alineando así los intereses ontológicos, epistemológicos y metodológicos –éticos y políticos– de sus respectivas comunidades, nuestra Facultad se abría a la pluralidad de miradas, de enfoques, de alternativas paradigmáticas, evidenciando con ello el compromiso con la complejidad humana, que desborda la posibilidad de conocimiento desde un solo balcón y se abre a la pluralidad de enfoques y a la interdisciplinariedad⁵.

84

Cada vez más atentos a los riesgos del reduccionismo, en cualquiera de sus manifestaciones, nuestra opción por la complejidad se anticipó a las formulaciones del *paradigma de la complejidad*,⁶ quizás porque ya habíamos probado el caldo de cultivo de una aproximación perspectivista cuando conocimos las ideas de la *teoría general de sistemas* –luego *teoría general de procesos y sistemas*–, gracias a las frecuentes participaciones en la vida académica de la Facultad de Carlos Eduardo Vasco Uribe, seguidas de cerca por profesores y estudiantes que se interesaron por realizar algunos trabajos de grado que recogieron inquietudes próximas al enfoque sistémico.

Aceptemos una exageración: mientras que algunos buscaban anteojeras para no desviarse de un solo objeto de estudio, para no perder de vista “la” verdad, nosotros cuestionábamos la legitimidad de considerar objeto al sujeto, discutíamos el riesgo de cerrarnos a una única forma de pensar y debatíamos acerca de los peligros de buscar una única verdad. Hay quienes pueden pensar que abríamos así la Caja de Pandora, y hay quienes pensamos que sí, y de esa manera nos quedó viva la esperanza.

5. A propósito de este proceso histórico el lector puede revisar la primera publicación de esta Colección, especialmente el capítulo de la Mesa de Trabajo en Interdisciplinariedad.

6. Puede verse, por ejemplo, de Edgar Morin su *Introducción al pensamiento complejo*, publicado por primera vez en 1990.

Hemos seleccionado algunos de los textos del libro *La psicología ¿ciencia social?* para publicarlos en este número de Notas en Clave de Psicología, consagrado a las historias de nuestra disciplina, por cuanto consideramos que conservan, de modo clarividente, problemáticas y abordajes cuya vigencia resuena con inquietud en nuestros debates disciplinares de hoy, con la confianza gadameriana puesta en que este libro de 1980 puede decir algo a sus lectores de 2011 porque habla un lenguaje que los alcanza, los toca y los importa. Podrá entonces el lector, en el ejercicio de la *Aletheia*, desocultar y desolvidar tensiones que movieron a la psicología de los años ochenta del siglo pasado y que aún mueven a la psicología de la segunda década del siglo XXI.

Pensamos, de manera genealógica, que esta vigencia es, precisamente, una evidencia de que los orígenes de nuestra disciplina se encuentran en tensiones que no pertenecen a un momento fijo en la cronología y cuya naturaleza dialéctica se expresa de maneras diversas a lo largo y ancho de la historia. Tensiones que pueden describirse gracias a categorías que entran en conflicto y exigen ser resueltas –sin poder serlo satisfactoriamente–, como por ejemplo las bipolaridades entre universalidad y singularidad, entre libertad y determinación, entre conservación y cambio, entre ser y devenir, entre el sentido y la desesperación, entre lo razonable y lo racional, entre lo lógico y lo pulsional, entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la materia y el espíritu, entre la razón y el experimento, entre lo cualitativo y lo cuantitativo...

A la psicología le ha correspondido, más que a ninguna otra disciplina, asumir la tensión y la dinámica que se generan en quien conoce, cuando se halla entre el buscar explicaciones y el alcanzar comprensiones. Por ello es posible afirmar que la psicología es, por excelencia, una disciplina semiótica y a la vez hermenéutica (Trujillo, 2008b).

Ubicada entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, a la psicología le corresponde el incómodo pero privilegiado lugar de quien puede, por una parte, alinearse con las ciencias naturales, cuando busca relaciones causa-efecto, es decir, relaciones explicativas, cuando pretende controlar y predecir variables, cuando procura el dominio de la técnica, cuando deconstruye y realiza análisis semióticos que privilegian la objetividad, diluyendo al sujeto (Barrera, 2001, Trujillo 2007, 2008a, 2008b), pero también puede alinearse (¿desalinearse?), por otra parte, con las ciencias sociales cuando busca comprender los fenómenos del sujeto en sus diversas dimensiones, cuando indaga para ubicar y resolver problemas prácticos de la vida individual y social, o cuando pretende desentrañar las ataduras de la opresión, de las injusticias, develándolas y desatándolas para liberar a los cautivos (Vasco 1996, citado por Barrera, 2001, Trujillo, 2008a, 2008b).

Sí, por vocación, a la psicología le corresponde el reto de liberar rehenes a través del ejercicio hermenéutico y emancipatorio. Estas son tareas de la psicología cuando privilegia la sujetualidad (Trujillo, 2008a, 2008b).

Ubicada como discurso científico que tiene por objetos de estudio hechos que se encuentran entre lo biótico preantrópico y lo biótico antrópico (Vasco, 1996, con base en la clasificación de las ciencias sugerida en sus diálogos por el profesor Carlo Federici Casa), la psicología utiliza metodologías explicativas y metodologías comprensivas. En otras palabras, en el ejercicio riguroso de sus tareas, se mueve entre las tensiones que producen los modelos estructural-funcionalistas y los modelos dialécticos de “lo psicológico”. (Barrera 2001, Trujillo, 2008b).

Puesto que la verdad de los objetos está “... en la certeza del sujeto que se sabe idéntico a través del flujo de sus impresiones sensibles, es decir, en su autoconciencia.” y “... en cuanto la misma se capta como identidad que permanece a través del flujo de la vida y logra así unificar el torrente desordenado de nuestras percepciones” (Díaz, 1998, p. 192, Trujillo, 2008a, 2008b), el desafío para la psicología que asume responsablemente la tensión escuchar-sospechar consiste en contribuir con la constitución de las personas en sujetos, soportando dignamente la aporía de pretender ser ciencia, determinación, al tiempo que construye las posibilidades de la libertad del sujeto, indeterminación.

Hemos escogido algunas ponencias y mesas redondas de *La psicología ¿ciencia social?* que pueden ilustrar los aspectos que hemos venido anotando en esta introducción al capítulo. Tuvimos en cuenta para la reimpresión de estos capítulos los siguientes criterios: que quisimos hacer una reimpresión de los textos y no una reedición la cual supondría una revisión a fondo de los textos. Que los modos y metodologías de escritura y referenciación se respetaron según se estilaba en esta época. Por ello las referencias bibliográficas aparecen como los autores las citaron originalmente en ocasiones a pie de página, al final, o sin referencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, G., González S.I., M.T. (1980). *La psicología ¿ciencia social?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología.
- Barrera Ranzi S.I., L.A. (2001). Presentación panorámica de la psicología [documento de trabajo, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología.

- Borrero Cabal S.I., A. (1993). El maestro. *Orientaciones Universitarias* (Bogotá: Centro Editorial Javeriano CEJA), (9).
- . (2007). *Simposio permanente sobre la Universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Díaz, J.A. (1998). La concepción metafísica en Hegel. En J.J. Gracia, *Concepciones de la metafísica* (pp. 187-208). Trotta.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Montero, M. (s.f.). *Ética y política en psicología: las dimensiones no reconocidas*. Universidad Central de Venezuela.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Ricoeur, P. (1976). *Exégesis y hermenéutica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- . (1983). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Trujillo S. (2003). La psicología: ¿para quién? *Revista Universitas Psychologica* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana), 2, (2), 215-23.
- . (2004). ¿Puede la psicología ser científica? Reflexión en torno a “lo psicológico” desde Heidegger. *Revista Diálogos* (Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia), (4).
- . (2007). Objetividad y sujetualidad: una perspectiva del debate epistemológico en psicología. *Revista Tesis Psicológica* (Bogotá: Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores), (2), Nov., 75-79.
- . (2008a). *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*. Bogotá: Editorial Javeriana.
- . (2008b) Discierno luego existo. Psicología para América Latina. *Revista Electrónica de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología Ulapsi*, (13).
- Vasco, C.E. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e interés” de Jürgen Habermas*. Bogotá: Cinep.
- Vásquez, F. (2004). *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.



OBJETO Y MÉTODO DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA SOCIAL

*José Antonio Valenzuela**

LA PSICOLOGÍA EN LA HISTORIA DE LA CIENCIA

Estamos en un tiempo propicio para discutir algo que se empezó a plantear seriamente hace un siglo y que ha recibido innumerables respuestas. Esto es el problema de la psicología como ciencia y de la naturaleza del conocimiento psicológico. Se podría decir que esta breve historia de cien años de la psicología se puede identificar con la historia de la pregunta por el objeto científico de esta disciplina y también, por extensión, con la historia del pensamiento científico moderno mismo. El objeto de esta exposición es echar un vistazo a esos cien años de historia para, finalmente, esbozar una respuesta a la pregunta planteada.

Es de común aceptación la fecha de 1879 como el inicio de la psicología científica a consecuencia de su desprendimiento del tronco de la filosofía. Lo que sucedió en esa época con la iniciación del laboratorio de Leipzig fue un cambio de método o de acercamiento hacia un objeto que tradicionalmente había pertenecido al ámbito de la filosofía: el estudio del alma, de la mente, de la conciencia o de la conducta, como sucesivamente se le fue llamando.

En ese momento el problema epistemológico era de poca importancia; lo que interesaba era el estudio de unos fenómenos aparentemente ligados a la fisiología, pero que se habían resistido al control experimental. Como antecedente inmediato tenía la biología, recientemente incorporada, también en Alemania, al ámbito de la ciencia. Esto permitió el desarrollo del interés científico que surge en áreas afines, como por ejemplo en el estudio de Müller sobre el fenómeno fisiológico de la sensación, especialmente de la visión; en Weber el estudio del tacto; en Helmholtz, la audición y la cuantificación de la energía sensorial; en Pflüger y Lotze, el estudio de los reflejos medulares, etc. Desde el primer cuarto del siglo XIX hasta principios del siglo XX las investigaciones fisiológicas se entremezclan y confunden con la física, la mecánica, la biológica, y, por fin, con la psicológica. El interés físico de Helmholtz lleva a la larga al interés psicológico de Fechner por medir la sensación, y es muy significativo el título que lleva la obra de este último, *Elementos de psicofísica*, aparecida en 1860 y con frecuencia considerada como el

* Profesor de la Facultad de Psicología en la Pontificia Universidad Javeriana.

primer texto histórico de psicología. En ese momento la psicología no podía ser otra cosa que un híbrido compuesto por el método de la física aplicado al estudio de lo psíquico. Más adelante se arriesgan otras combinaciones, como la psicología-fisiología (Wundt, 1874), que ya sugiere un parentesco entre el más reciente método de investigación fisiológica y lo psíquico, con total dependencia de este último, lo cual se expresa muy gráficamente en la célebre frase de Johannes Müller: *nemo psychologus nisi physiologus* (nadie puede ser psicólogo sin ser fisiólogo). En ese momento era imposible pretender una psicología practicada por científicos que no fuera un apéndice de alguna de las ciencias naturales de la época. Esto llevaría a pensar más adelante que si la psicología adoptaba como propio el método de las ciencias naturales, se convertiría ella misma en una ciencia natural, es decir, una “verdadera ciencia”, según la concepción de la época.

Lo que impulsó este pensamiento fue, en primer lugar, el interés por aislar o definir objetos propios de estudio, no fisiológicos, sino psicológicos; en segundo lugar, por encontrar medios para medirlos; y, por último, en *descubrir* leyes que explicaran su naturaleza. Un ejemplo típico de esto nos lo da Gustav Theodor Fechner, profesor de física en Leipzig, famoso por *sus Elementos de psico-física* (1860) y por el descubrimiento y formulación de su Ley de Weber-Fechner sobre la relación de la magnitud mensurable del estímulo y la sensación.

Aun cuando el estudio del fenómeno psicológico ya tiene antecesores famosos en la filosofía empírica inglesa con Hobbes, Locke, Berkeley y Hume, es evidente que este proceso de convertirlo en objeto de estudio natural tiene lugar en otro ámbito: el de la filosofía de la naturaleza alemana y el del pensamiento crítico kantiano. En ese ámbito la psicología, como ciencia de un objeto puro (el “en sí” de Kant) no es posible; y ese rechazo está apoyado por el reciente análisis positivista de Auguste Comte. Para este pensamiento no hay sino una posibilidad de ciencia: la físico-matemática, que se halla constituida por juicios sintéticos a priori. El modelo por excelencia de esa ciencia es la física newtoniana, que explica la mecánica del universo en términos de relaciones cuantificables de fenómenos empíricos con universalidad y necesidad (recuérdese la formulación de la Ley de la Gravitación: “Todos los cuerpos se atraen proporcionalmente en razón directa del producto de sus masas y en razón inversa del cuadrado de la distancia que los separa”). La exigencia de un juicio sintético (afirmado por experiencia) para la física hace que ésta no pueda ocuparse sino de objetos sensibles, observables, medibles y cuantificables; pero, a la vez, el apriorismo (independiente de la experiencia) garantiza la consistencia y la universalidad del conocimiento; este apriorismo está determinado por tiempo y espacio, como nociones del entendimiento. Esto determina que la ciencia de la naturaleza no sólo sea física, sino también físico-matemática, y *no es posible*

otro tipo de ciencia. Un conocimiento descriptivo carecería de universalidad; un conocimiento de esencias carecería de las nociones sensibles de tiempo y espacio. Por consiguiente, la metafísica no es posible, ni, por supuesto, la psicología como ciencia del alma o de la conciencia. Por las mismas razones, el estudio de la historia o de cualquier otra ciencia descriptiva de hechos, como las llamadas ciencias sociales, nunca podría constituirse en verdadera ciencia sino, cuando más, en un simple anecdotario.

Desde este esquema de pensamiento, aparentemente aceptado por los experimentalistas alemanes del siglo XIX, sólo había una posibilidad de hacer de la psicología una ciencia y era que ésta se constituyese en ciencia natural, siguiendo el modelo de la física, de la matemática, y de las nuevas ciencias que se venían desarrollando sobre esta misma base. Pero, para llegar a esto había que resolver el problema fundamental del referente empírico: ¿dónde encontrar el dato observable, medible, cuantificable que exigía la ciencia natural? En ese momento los temas fundamentales de estudio eran la sensación y la percepción, y ambos eran datos de la experiencia subjetiva aprehensibles sólo a través de la introspección, no menos subjetiva; ni pensar aún en un acercamiento científico hacia estratos más profundos de lo psíquico como el pensamiento o la emoción.

La solución al problema del referente empírico se encontró en lo que podríamos llamar un artificio metodológico: si no es posible medir lo psíquico, hay que buscar un dato físico que se relacione matemáticamente con aquél en forma constante, y de esta forma llegar al dato psíquico y cuantificarlo, así sea indirectamente.

La llamada ley de Weber proporcionó la solución. Ernst Heinrich Weber, profesor de anatomía en Leipzig a mediados del siglo XIX, se interesó por la relación entre la magnitud de un estímulo y el grado en que éste se percibe, y logró establecer una constante matemática que se expresa así: “El incremento de cualquier estímulo que se percibe correctamente en una determinada proporción es una fracción constante de la magnitud del estímulo”, y se formula matemáticamente así:

$$C = \frac{dR}{R}$$

Sobre esta base, Gustav Theodor Fechner, profesor de física y filósofo por afición, desarrolla lo que él llama la “Ciencia exacta de la relación funcional o relaciones de dependencia entre el cuerpo y la mente” (*Elementos de psicofísica*, 1860), y reformula la ley de Weber así: “Las sensaciones son proporcionales a los logaritmos de los estímulos que las excitan”, la cual se expresa, naturalmente, así:

$$S = C \log R$$

Aquí no nos interesa la polémica de la validez de estas “leyes”; sólo vamos a destacar el interés epistemológico por hacer de la psicología una ciencia natural y las implicaciones filosóficas que esto tenía. Es evidente que la formulación de estas leyes respondía a las exigencias de la ciencia, si la comparamos con las formulaciones de Newton, de Ohm, y del resto de los científicos naturales; aquí hay objetividad matemática, universalidad y necesidad, y la expresión lógica es la relación funcional (causa), de la forma $p \leftrightarrow q$, (1001), como lo exige la ciencia natural. Pero también es evidente que la formulación de Weber-Fechner y de muchas otras “leyes” psicológicas requería el supuesto metafísico de la doble realidad física y psíquica; como consecuencia, esta nueva “ciencia natural” sólo podía ser una psicofísica, una psicología científica. Esta psicofísica no era tampoco el compuesto de dos disciplinas científicas unidas por un solo método, sino la combinación artificial de un objeto científico (físico, fisiológico) con un objeto que no había dejado de ser filosófico (lo psíquico), sobre la base de un supuesto metafísico, válido para la filosofía, pero no para la ciencia. El objetivo por “descubrir” leyes psicológicas se había obtenido, pero el lograr una ciencia natural de la psicología no parece claro, como lo demuestra la preocupación por el problema en las décadas que siguen. Desde que se empiezan a desarrollar los llamados “sistemas psicológicos”, a fines del siglo pasado, hay una constante búsqueda en todos ellos por dar solución a un problema que se resiste a ser resuelto, y es el de la definición del objeto empírico de la psicología sin el recurso del supuesto metafísico del paralelismo psicofísico en cualquiera de sus múltiples formas, desde las filosóficas hasta las metodológicas. La solución no parece estar en el descubrimiento o definición de ese objeto empírico, sino en un análisis lógico de la estructura del discurso científico que demuestre que la psicología no pertenece al campo de las ciencias naturales, al menos como éstas se conciben tradicionalmente, sino al de las ciencias sociales.

92

CONSECUENTES RESPUESTAS AL PROBLEMA DEL REFERENTE EMPÍRICO EN PSICOLOGÍA

El desarrollo de la experimentación psicológica va a desembocar a fines del siglo XIX en el primer sistema psicológico, llamado estructuralismo, que trata de seguir la tradición experimentalista de Wundt con un intento de sistematización de sus logros. Se hace énfasis en que el objeto de estudio de la psicología es la “experiencia inmediata”, con oposición al objeto de estudio de la física, que es la “experiencia mediata” (Wundt, *Psicología humana y animal*, p. 191), definición que Skinner acepta en 1938 como un “constructo” válido (*La conducta de los organismos*). Titchener encuentra peligroso esta distinción y dice que toda experiencia debía

considerarse inmediata, lo que ocurre es, según él, que el físico la estudia como algo independiente del sujeto que experimenta, en tanto que el psicólogo la estudia en relación con el sujeto. Bridgman, el padre del operacionismo moderno, va a afirmar algo parecido en 1928 cuando dice que “en último análisis, la ciencia se reduce a mi experiencia privada” (*La lógica de la física moderna*). Este acercamiento metodológico al problema del dualismo va a durar casi hasta nuestros días, y las discusiones sobre el tema del concepto de experiencia privada son de actualidad. Se dice que Titchener aceptó la posición metafísica de Wundt, aunque hay que anotarle a su favor el intento por plantearla en otros términos.

El funcionalismo surge por oposición al estructuralismo y su intento de dar razón de la estructura de la mente. Los funcionalistas se interesan más bien por el estudio de la función de adaptación de los organismos vivos al medio ambiente, interés derivado de las ideas de Darwin y otros evolucionistas. El funcionalismo plantea nuevos objetos y nuevos métodos a la psicología. Se extiende su campo de estudio a otros organismos, y no solamente al ser humano; se habla de estudios genéticos, de desarrollo, diferenciales, patológicos y sociales dentro de la Psicología, y no sólo del estudio de la mente adulta, normal, de que hablaba Titchener. Se plantean nuevos métodos de instrumentos para la investigación, por cuanto la sola introspección ya resulta insuficiente para abarcar la extensión de las nuevas áreas de estudio y, puesto que el objeto de la psicología es funcional, ésta debe formar parte de la biología: el objeto de la conciencia es lograr una mejor adaptación biológica del ser a su medio (W. James). El problema del referente empírico tiende a buscar una solución reduccionista y a evitar el planteamiento de cuestiones filosóficas o epistemológicas, lo que no impide que Watson acuse al funcionalismo de un paralelismo interaccionista. No obstante, el programa experimental tuvo un gran avance y el concepto de medida se desarrolló con la metodología de construcción de test. Es particularmente importante para el concepto de ciencia la noción de temporalidad que el funcionalismo introduce en el objeto de estudio científico, así como la noción de medio ambiente, de su interrelación con el organismo y de la historicidad de éste, todos ellos conceptos ajenos a la idea de ciencia estructural que había dominado el pensamiento de la filosofía natural.

La polémica estructura-función parece afectar el desarrollo de una psicología centroeuropea que con el tiempo se va a constituir en la escuela psicoanalítica, con sus diversas modalidades. De tendencia reduccionista en un principio, pasa luego a interesarse por las relaciones funcionales entre *soma* y *psique*, según la tradición estructuralista inicial, sin evitar la influencia del evolucionismo y su interés por la historicidad del objeto de estudio. Metodológicamente, parece iden-

tificarse con el pensamiento kantiano y su distinción entre nómeno y fenómeno, como se desprende de esta afirmación de Freud: “La realidad siempre permanece *incognoscible*. Lo que la labor científica logre de nuestras percepciones sensoriales primarias consistirá en una visión de las conexiones e interdependencias que están presentes en el mundo exterior, y que pueden ser válidamente reproducidas en el mundo interior de nuestros pensamientos” (*Introducción al psicoanálisis*, citado por Wolman, p. 238, *Teorías y Sist. Cont.*).

Esta dicotomía de la realidad parece estar presente en toda concepción psicoanalista y los ejes causa-efecto, consciente-inconsciente, soma-psique, causa-síntoma, etc., parecen estar en la base de un sistema de hipótesis demasiado extenso para que se pueda someter a verificación empírica. La terminología física y fisiológica de que se nutre el sistema (energía, pulsiones, fuerzas, tensiones, descargas, excitaciones, etc.) demuestra el interés por identificarlo con el modelo de las ciencias naturales, pero sin que se les aplique el control de significación empírico de los términos que se exige en esas ciencias. La búsqueda de leyes y el supuesto dualista son la base metodológica, como lo expresa Otto Fenichel: “La psicología científica busca, como toda ciencia, leyes generales... y leyes especiales que sólo sean válidas para los fenómenos mentales” (*Teoría de las neurosis*).

La solución reduccionista al problema que nos ocupa la encontramos típicamente expresada en dos sistemas que parten de distintos puntos, pero que comparten la preocupación por la objetividad en el manejo de datos. El primero es la reflexología, que nace de los experimentos de Pavlov sobre secreción glandular y teoría sobre la actividad nerviosa superior, cuyo interés fundamental fue de orden fisiológico. El segundo es el conductismo de Watson, cuya importancia en el planteamiento del problema del referente empírico lo ha llevado a influir notoriamente sobre otras ramas del saber. El primer paso de Watson fue negar el introspeccionismo como método válido de investigación y la consecuente tendencia en su escuela a la investigación con animales, bajo la aparente influencia del evolucionismo de Darwin. Esto hace que el concepto de mente o conciencia ocupe un lugar de poca importancia o hasta se le niegue. Frente a la impotencia de la ciencia natural para aprehender el objeto de la experiencia inmediata, se opta por negar algún tipo de relación entre la introspección y alguna realidad. La frase de Watson se hizo famosa: “La conciencia nunca se ha visto, tocado, oído, gustado o movido. Es simplemente un supuesto, tan inverificable como el alma”. Lashley reduce todo concepto mental a funciones fisiológicas y Watson desarrolla su teoría del pensamiento como actividad de la laringe, lo que llevó a un crítico a afirmar que “Watson, utilizando su tráquea para pensar, decidió que no tenía mente”. El radicalismo metodológico de Watson fue muy criticado y pronto superado por posiciones más aceptables en el llamado

neoconductismo y teorías del aprendizaje, estos mismos no exentos también de fuertes críticas. Pero el conductismo inicial tuvo el mérito de radicalizar el problema del referente empírico e impulsar hacia la búsqueda de nuevas soluciones.

Estas soluciones se han orientado, en primer lugar, hacia el operacionismo, tomado de la física, el cual pide utilizar sólo términos definidos con base en los conjuntos de operaciones empíricas que se realicen, llamados *constructos*. La antigua distinción de Wundt entre experiencia mediata e inmediata (experiencia pública o privada) como lo que diferencia el objeto de estudio de la física y de la psicología, ha sido definida operacionalmente por Skinner en términos de la disponibilidad de los estímulos asociados a la respuesta observable. Si los estímulos están disponibles para la comunidad, la experiencia es pública (por ejemplo, calor, luz); si los estímulos no son accesibles a la comunidad, sino sólo al individuo, entonces la experiencia es privada (dolor, sensaciones primarias, etc.).

En segundo lugar, puesto que en psicología todo concepto de estímulo implica el concepto de respuesta, ésta puede expresarse en términos fiscalistas o de dato observable, y si se utiliza cualquier término tradicional relativo a la mente o a la conciencia, siempre será susceptible de ser traducido en términos de conducta observable o descriptiva sin necesidad de interpretación previa.

Por último, el énfasis en el control de la consistencia de los datos cuando son registrados por diferentes medios u observadores, concepto derivado de la historia “ecuación personal” de la astronomía. Esto permite una mayor objetividad, con posibilidad de control y manejo del “error de medida”.

Esta rápida ojeada histórica nos ha permitido observar la constante búsqueda por el referente empírico que permita hacer de la psicología una ciencia natural.

Otra línea de pensamiento epistemológica ha tomado diferente camino: la definición de un tipo de acercamiento científico que no requiera la formulación de leyes exactas, necesarias y universales, sino que aprehenda el objeto de conocimiento en su propia temporalidad. Esta línea es la de las ciencias sociales.

EL IMPACTO DE NUEVAS DISCIPLINAS SOBRE EL CONCEPTO DE CIENCIA

Tal vez la primera ruptura con el concepto tradicional de ciencia la dio Augusto Comte con su clasificación de las ciencias y la introducción de la sociología en el campo del saber. La base de su clasificación es el grado de complejidad del objeto de estudio y el paso progresivo de la deducción a la inducción. La sociología es, para él, la más compleja y la más inductiva de las ciencias; es ciencia de las relaciones que constituyen la comunidad humana.

Aquí no se trata, como en el ámbito de la filosofía natural, de dos tipos de conocimiento, físico y metafísico, sino de dos grados en la complejidad del objeto de conocimiento.

Otra aspirante al estatus de ciencia en el siglo XIX es la historia, disciplina que tampoco respondía a las exigencias del concepto de ciencia kantiano, a pesar de los esfuerzos de algunos de sus cultores por descubrir leyes necesarias y universales. Aquí el problema no era que su objeto fuese una esencia metafísica, como el alma de la psicología, sino que era inobservable e irreplicable y, por consiguiente, no sujeto al método experimental. Lo más opuesto al concepto de ciencia natural es el conocimiento de lo singular, como define Rickert el objeto de estudio de la historia. El filósofo Windelband da una salida a este problema con su tesis sobre “la historia y la ciencia natural”, de 1894: la historia es precisamente ciencia de lo particular porque su conocimiento se refiere a sucesos (idiográfica) y no a leyes (nomotética) como es el caso de la ciencia natural.

Es la temporalidad la que determina la naturaleza del objeto de estudio de la historia, y a través de la sucesión de hechos se establece la conducta social del hombre; pero no hay oposición con la ciencia natural, porque las leyes de la conducta y de los valores caen dentro de la esfera de las leyes naturales. Así, pues, la historia pasa a ser una de las ciencias del espíritu, no de la naturaleza. Como ciencia, puede desarrollar su propia técnica y sus controles acerca de la verdad, validez y consistencia de sus datos, y puede crear su propio método: el método histórico crítico, aplicable también a otras disciplinas.

El método histórico, analítico, comparativo, se aplicó al estudio de la lingüística, cuyo interés surgió con el acercamiento a pueblos y culturas antiguas durante la expansión política del siglo XIX. Se desarrollan dos corrientes epistemológicas en esta nueva ciencia: el sincronismo y el diacronismo; el primero estudia la estructura de una lengua en un momento dado, con su consistencia sintáctica; el segundo, la constante transformación y cambio de esta misma lengua, su aspecto evolutivo. Se concibe así que un acercamiento epistemológico a un objeto puede ser sincrónico o diacrónico; el primero parece propio de las ciencias naturales, cuya aprehensión del objeto es estructural; el segundo, propio de las ciencias sociales, cuya aprehensión es fundamentalmente funcional, dinámica, determinada por la temporalidad y el proceso.

El análisis del lenguaje lleva, por otro lado, a realizar una crítica a la estructura del discurso lógico-matemático y al planteamiento de las antinomias, lo que permite descubrir ciertas inconsistencias en el pensamiento científico tradicional. Esto da lugar al desarrollo de una disciplina axiomática nueva para la ciencia que es la lógica matemática. La teoría de los tipos de Bertrand Russell lleva a un análisis de

pseudo-problema en ciencia y al desarrollo posterior de formas lógicas, proposicionales, de clase y de existencia.

El concepto de probabilidad en matemática se desarrolla y se aplica a la cuantificación de las relaciones entre las variables de fenómenos sociales, psicológicos, económicos, etc., y la predicción científica ya no se expresa en términos de ecuación matemática exacta, sino en función de niveles de significación estadística. Para las ciencias sociales las leyes no son principios universales y necesarios, sino expresiones de las relaciones funcionales entre variables empíricas con determinados niveles de probabilidad y significación.

Por último, el análisis lógico del discurso científico crea un tipo de hipótesis propia para las ciencias sociales, que se expresa en la forma proposicional de implicación:

$$p \rightarrow q \text{ (1011)}$$

Distinta a la forma proposicional de relación causal, propia de la ciencia natural:

$$p \leftrightarrow q \text{ (1001)}$$

Este tipo de hipótesis se define como una proposición de relaciones entre un antecedente y su consecuente de la forma “si... entonces”, que es la manera como expresamos en la actualidad las hipótesis en psicología.

LA CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS Y LA UBICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA

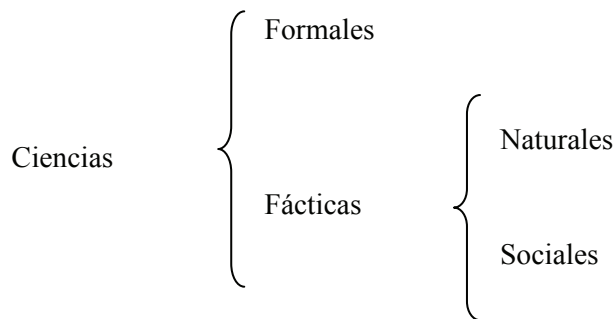
La división entre ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza siempre ha producido la impresión, especialmente entre los cultores de estas últimas, de que se trata de una solución de compromiso o una concesión de la ciencia hacia las primeras. Para ellos, las ciencias del espíritu, a veces identificadas como ciencias sociales o ciencias humanas, según el elemento en que se ponga el énfasis, no dejan de ser ciencias de segunda categoría o pseudociencias; son las que “no pueden” cuantificar, descubrir leyes, medir, etc., como lo hacen las ciencias naturales.

Esta es la razón por la cual muchos científicos sociales (psicólogos sociólogos, lingüistas, etc.) se esfuerzan por demostrar que sus respectivas disciplinas son *ciencias de la naturaleza* y no del espíritu, en lugar de buscar las diferencias específicas que evidentemente existen entre ambos grupos. Otra razón es que no siempre la base para la clasificación es válida.

Por ejemplo, la discutida clasificación entre ciencias nomotéticas e idiográficas supone que las primeras se refieren a hechos repetibles y las segundas a hechos únicos; por consiguiente, las primeras pueden producir leyes y las segundas no. Pero, en realidad, tan irrepitable es *el hecho* de la caída de la manzana sobre la cabeza de Newton como el hecho de la batalla de Boyacá, o, para citar una conocida frase del psicólogo Eysenck: tan único e irrepitable es el individuo que tengo frente a mí como mis zapatos viejos. Pero esto no nos permite afirmar que una misma clase de ciencia es la que estudia la conducta del individuo y la resistencia del material de mis zapatos.

Otra base de clasificación discutible ha sido la aplicación del método: experimental, observacional e histórico-crítico, de lo cual surgen tres tipos de ciencia: natural, social e histórico. Pero lo que ocurre en la realidad es que hay ciencias naturales a las que no puede aplicar el método experimental y éste se aplica, en cambio, en muchas ciencias sociales e incluso históricas, y así sucede con los demás. Parece ser que, más bien, toda ciencia participa de los tres métodos en distinto grado. Por último, recordemos el criterio común a fines del siglo XIX tan discutido en psicología: una disciplina era científica cuando se le podía aplicar el método experimental. Sobre este criterio se ha sostenido frecuentemente la tesis de que la psicología es ciencia natural, como vimos al principio; o bien, que una parte de la psicología es científica y otra no, según que se pueda o no aplicar dicho método.

Toda clasificación parte de una hipótesis clasificatoria y no pretendemos aquí que una sea mejor que otra, salvo sobre la base de validez de esa hipótesis. La discusión que hemos planteado nos lleva a escoger una triple clasificación de las ciencias en *formales, naturales y sociales*:



La base para diferenciar lo formal de lo fáctico es el contenido, el método y la estructura lógica. El contenido es claro para cada uno: las ciencias formales se ocupan de relaciones y funciones simbólicas, en tanto que las fácticas tratan de hechos

sustanciales o funcionales. El método de las formales es puramente deductivo, en tanto que las otras usan el método hipotético-deductivo-experimental. La estructura lógica de las ciencias formales es axiomática; la de las ciencias fácticas es de verificación de proposiciones hipotéticas, causales o implicativas, sobre funciones de verdad empírica.

Al clasificar aquí las ciencias fácticas en dos grupos no se pretende establecer ninguna oposición entre ambas ni apoyar la idea del método “compreensivo” (para las sociales), frente al método “explicativo” (para las naturales), ni tampoco oponer el método observacional o introspectivo al experimental. Ya hemos visto cómo los métodos pueden aplicarse indistintamente a las diversas clases de ciencia.

La medida es algo común a las ciencias sociales y naturales, aunque es de observarse que la tendencia en las primeras es la de desarrollar unidades derivadas de conductas grupales (por ejemplo, el CI o cualquier otra unidad escalar en psicología), en tanto que las ciencias naturales usan unidades derivadas de magnitudes físicas (por ejemplo, el metro), y la base de la significación de las unidades de medida en ciencias sociales es el tratamiento probabilístico (media, desviación, etc.), no siempre aplicable en las ciencias naturales. Una distinción más notable entre ciencias naturales y sociales se observa en la estructura de las proposiciones del discurso científico. Se debe a Piaget (*Epistemología de las ciencias humanas*), la observación de que la conciencia de significaciones en el individuo lleva a la proposición implicativa, puesto que una significación no puede ser “causa” de otra, sino que la implica. De ahí deduce que la característica de la ciencia social es el empleo de conceptos específicos de *implicación*, como se observa en las hipótesis implicativas de la psicología, en tanto que las ciencias de la naturaleza descansan sobre proposiciones de causalidad en relación con sus objetos materiales aunque usen la implicación en la estructura del pensamiento de sus científicos.

En cuanto a la cuantificación de los datos, ésta se da tanto en las ciencias naturales como en las sociales, si bien es cierto que en estas últimas su grado de aplicabilidad es menor; sin embargo, la diferencia no es sólo de grado. El uso de instrumentos matemáticos o estadísticos en las ciencias sociales es el medio para llegar a explicaciones acerca de las relaciones entre modos particulares de comportamiento de dos variables.

Por el contrario, en las ciencias naturales se busca llegar por medios matemáticos a formulaciones de dependencia funcional entre conjuntos de propiedades. Estas últimas alcanzan un grado tal de formulación deductiva que llevan a la eliminación de todo sustantivo y temporalidad, lo que no ocurre en las ciencias sociales, en donde se mantiene tanto la sustancialidad como la temporalidad del hecho objeto de estudio.

Dada la hipótesis clasificatoria que hemos escogido, no dudamos en incluir a la psicología dentro del grupo de las ciencias sociales, básicamente en razón del análisis lógico de estructura de la proposición científica en esta disciplina, que corresponde en su totalidad a la de las ciencias sociales. No quiere decir esto que la psicología tenga que ser necesariamente una ciencia de la sociedad, sino que su naturaleza epistemológica es compartida por todas las disciplinas que se ocupan de hechos cuya significación deriva de un contexto *social* y de un *desarrollo histórico*. Esto exige un acercamiento gnoseológico al objeto de estudio con características particulares, distintas de las que poseen las llamadas ciencias naturales.

EPISTEME, PSICOLOGÍA, MÉTODO

José Lorite Mena*

Lo real no nos es dado, sino que no es propuesto

Bajo forma de adivinanza.

(A. EINSTEIN, *Living Philosophers*, p. 680)

LA EPISTEME COMO PRÁCTICA DE ENUNCIADOS

En una escena memorable de *La Ilíada*, Aquiles protesta ante el pueblo aqueo porque Agamemnon lo ha privado de su esclava Briesis. Ante la acusación, que pone en peligro el curso de la guerra, Agamemnon se excusa diciendo: "... No soy culpable. Es Zeus, es el Destino, son las Erinies [...], quienes conjuntamente me indujeron en un loco error el día en que arbitrariamente despojé a Aquiles de su honor".¹

Con esta frase Agamemnon no pretende negar su culpabilidad jurídica –prueba de ello es la indemnización que ofrece a Aquiles–;² pero su excusa ofrece una justificación "psicológica" de su comportamiento, desviando, al mismo tiempo, su responsabilidad moral. Si Agamemnon ha obrado indebidamente, la causa ha sido el estado de ofuscamiento (*ate*, lo designa Homero) infundido por Zeus, el Destino, etc. Al proyectar la causa de la locura en el ámbito de las potencias divinas, Agamemnon está circunscribiendo una zona precisa de *determinantes* comportamentales. La corta frase del jefe aqueo concreta una concepción de la persona (una "tematización psicosocial", diríamos actualmente –si no temiéramos a un anacronismo semántico–) que involucra, inevitablemente, una concepción ético-jurídica, una estructura cósmica de la acción y de la responsabilidad. Así Agamemnon se siente culpable jurídicamente, asume *materialmente* su acción y las consecuencias al reconocerse como autor de los hechos, pero rechaza la responsabilidad ética al no aceptar el control de sus *intenciones*, que le fueron impuestas por Zeus, el Destino, etc.

Hay una doble irregularidad –y consiguientemente una doble responsabilidad– que corresponde a una doble percepción del "yo": una material, delimitada por la *situación* del individuo a través de sus acciones, y otra intencional, referida a las causantes del *estado* interior de ese mismo individuo. Estos dos niveles están

*. Profesor Universidad de los Andes.

1. *Ilíada*, XIX, 80 sig. Cf. J. Lorite Mena, *Due mythe a l'ontologie Glissement des espaces humains*, Paris, 1979, 1a. parte, II, B.

2. *Ilíada*, XIX, 137 sig. Cf. L. Gernet, *Anthropologie de la Grèce antique*, Paris, 1968, III: #Detrit et prédroit"; U. Bianchi, *Dios Aisa, Destino, uomini e divinità nell'epos, nelle teogonie en el culto dei Greci*, Roma, 1953; A. W. H. Adkins, *Merit and Responsibility*, Cambridge, 1960.

integrados socialmente, porque la comunidad reconoce estos estratos de configuración de la persona aceptándolos como pautas de su propio orden jurídico y ético. Por un lado el “yo” material, jurídico, operativo; por otro lado, el “yo” intencional, ético, motivante; pero los dos son *reales* porque se fusionan públicamente como la totalidad relacional de la comprensión de la persona aceptada por la comunidad.

En esta distancia perceptual (no pública) entre las dos zonas del “yo” se entreteje toda una concepción precisa de la persona, una reflexión psicosocial tan antigua como nuestra cultura escrita. Este simple y breve ejemplo³ puede parecer anodino frente a la riqueza analítica y la complejidad explicativa de los estudios psicológicos actuales; no obstante, en su mismo carácter arcaico late con especial claridad una dimensión importante para nuestra reflexión y que tematizaremos progresivamente en forma interrogativa. Al decir, Zeus, el Destino, las Erinies..., Agamemnon (Homero a través de él) está descomponiendo –analizando, diríamos hoy– una esfera de impulsos incontrolables (la locura: *ate*) en puntos de referencia precisos, que permite al auditorio “comprender” (en el sentido etimológico de *cumprehendere*: tomar-con-sigo) rápidamente el problema: una culpabilidad irresponsable. En este parco, pero preciso, punteado (Zeus, el Destino, las Erinies) ya aparece, como emergiendo de la oscuridad de lo incomprensible una estructura relacional que ubica, que hace comprensible, la acción del individuo.

Contextualmente, la descripción de Agamemnon es tan *eficaz* para su auditorio como puede serlo actualmente la descripción de la relación entre un comportamiento irregular y la anormalidad en una secreción hormonal –si tenemos en cuenta que Zeus o las Erinies son nociones tan vagas, y al mismo tiempo tan precisas, para un griego clásico como lo es actualmente la expresión “secreción hormonal– para el noventa por ciento de nuestros contemporáneos. Ciertamente, se puede objetar, la explicación homérica no es “real”, sino simbólica, en último término; no es científica; mientras que la determinación de la influencia de una secreción hormonal sobre un tipo determinado de comportamiento tiene un soporte científico, es “real”, aunque sea ignorada por la mayoría de nuestros contemporáneos. En definitiva, la diferencia residiría en la distancia que separa un saber no-científico de un saber científico; pero –podríamos aventurarnos a pensar–, el problema, así presentado, se orienta hacia un horizonte dilemático inadecuado. Planteémoslo en términos de “objetividad”: ¿es más “objetivo” para nuestros contemporáneos el *recorte psicológico* de su comportamiento, instrumentalizado por los métodos de las ciencias positivas, que para los contemporáneos de Homero la *descripción simbólica* de sus actitudes vitales. ¿Cabría pensar que los análisis de las actitudes vitales desarrollados en la psicología contemporánea implican un proceso de “objetivación” que delimita un tipo de hombre específico, un hombre “hecho a la medida” de ese método, un

3. Para un análisis más detallado, cfr. E.R. Dodds, *The Greeks and the Irrational*, Univ. Of California Press, 1959; R. Scherer, *Le héros, le sage et l'événement*, Paris, 1964.

hombre diferente a los que lo han precedido, ni mejor ni peor? Pero, continuando en nuestra aventura interrogativa, ¿hasta qué punto este “hombre metodológico” es hombre o es método?

Aquí, en esta encrucijada, surge un problema muy complejo, que concierne a la epistemología histórica y como tal a la epistemología social. Y sólo desde el espacio que ocupa esta problemática me permito “poner en común”, ante ustedes, unas reflexiones que, inevitablemente, se prolongarán en indigentes interrogaciones. Ni mi lenguaje ni mi perspectiva serán estrictamente psicológicos, aunque lo deseara me faltaría la maestría del especialista, pero las líneas de mis inquietudes antropológicas rozarán continuamente, al menos así lo espero, la órbita de las preocupaciones de los psicólogos.

Las referencias con que Homero inscribe el comportamiento de Agamemnon son *coherentes* para el auditorio de la época, y en la medida en que permiten la “comprensión” de un proceso del comportamiento poseen una *verdad* socio-histórica que reside en su objetividad social, aunque para nosotros haya desaparecido. La explicación de Agamemnon opera al interior de una práctica *discursiva*, en cuyo engranaje, como articulaciones de su armazón, se encuentran Zeus, el Destino, las Erinies, etc., con el valor *de enunciados relacionales*. De hecho –pero únicamente en una perspectiva retrospectiva– cada uno de estos enunciados podría ser considerado como una “molécula” perceptual flotante, cuyas relaciones organizan un campo de *inteligibilidad* de las acciones y las reacciones de los individuos. Estos enunciados sólo tienen valor al interior de una práctica discursiva, y esta práctica discursiva –repertoriada como mítica– sólo es eficaz en la medida en que los individuos integran sus acciones en el campo de inteligibilidad delimitado por los enunciados que la componen. La eficacia “mundana” de ese tejido perceptual que encuadra el *sentido* de la acción humana se manifiesta simplemente en un hecho histórico irrefutable: ahí, *en* esa práctica discursiva, encontraron los griegos los parámetros de un *modo de vida*, cristalizado en realizaciones políticas, económicas, militares, artísticas, técnicas, filosóficas, etc., únicas en la historia.⁴ De esta constatación psichistórica surge una inquietud: esta práctica discursiva, agenciada con sus enunciados específicos, constituye un saber –una *épistémé*, aunque no constituya una ciencia en el sentido moderno– en el cual se da un ambiente de comprensión y de explicitación de la persona, una “persona griega”; ¿podríamos conjeturar que la persona siempre se encuadra en una práctica discursiva, y que esta práctica crea un *ambiente* condenado a padecer los límites de sus propios enunciados? Más aún, y prolongando nuestra prospección: ¿qué ocurre en la práctica discursiva de la psicología cuando se instaura como *ciencia* “de lo inconsciente”, “de la interioridad”, “de la mente”, “de la conducta”, etc.? ¿Existe aún un *ambiente* ético-jurídico

4. Cfr. W. Jaeger, *Paideia*, tr. Esp. Ed. Fondo de Cultura Económica, varias ediciones (primera 1942); R. Mondolfo. *La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua*, Buenos Aires, 1955; J. Lorite Mena, *op. cit.*

en el que se reconoce el individuo? ¿No existiría en la transición de la psicología al nivel de *ciencia*, y en su secuela, aparentemente inevitable, de escolarización (¿o escolasticismo?), el deslizamiento de un saber sobre la persona, de una *épistemé*, a la elaboración de un *método de codificación* que, como toda normatividad, y desde el mismo instante en que se instala como poder, es susceptible de *planificación* ideológica, de elaborar un plan que filtra a la persona fáctica en el *orden* de una idea, de una “sintaxis del comportamiento”? ¿No habría –en el recorrido mismo realizado por la psicología para satisfacer su aspiración de “ser ciencia” – la transición de un saber a la seducción de un método de fiabilidad ideal cuyos postulados de verificación se operativizan como mecanismos de control?

Si estas interrogaciones tomaran cuerpo, cabría preguntarse aún: ¿residiría en esta reducción del saber al mecanismo de control en la extrapolación *unívoca* de un método que, por su mismo origen positivo, configura los enunciados que articulan la psicología como práctica discursiva en unos cánones de contabilización despersonalizante de los fenómenos? ¿No habría en la “naturaleza” misma del objeto de estudio, en la *psyché* como procesamiento socio-histórico de la integración de unas reacciones neurofisiológicas individuales, una *resistencia* a las pretensiones de exactitud neutra e invariable del método de las ciencias de la naturaleza? ¿Qué *exactitud* se busca, la del método sobre el objeto o la del objeto sobre el método? Se puede argumentar que los dos aspectos son inseparables, más aún, interdependientes, y que las dos alternativas planteadas en la interrogación se reducen a una sola pregunta que en ella misma encuentra la respuesta: la exactitud del conocimiento del objeto la da el método. La dificultad, empero, no se resuelve tan angélicamente, ya que al contraponer objeto y método la inquietud subyacente es la adecuación entre los dos, de tal forma que nuestra interrogación afecta el *modelo* de conocimiento que ha servido de referencia a los diferentes métodos (o escuelas) que se han desplegado en la historia moderna de la psicología. Este modelo de conocimiento constituye en sí mismo el problema: el del fundamento epistemológico de la psicología.

104

Para precisar nuestra inquietud interrogativa, concentramos nuestra atención, momentáneamente, sobre un autor que ha tenido una influencia decisiva sobre el desarrollo contemporáneo de la “idea de la psicología” como ciencia: Freud. En la propia trama epistémica de Freud encontraremos, quizás, elementos significativos para nuestra reflexión. En su famoso ensayo sobre *Un recuerdo de infancia de Leonardo da Vinci*, Freud psicoanaliza la homosexualidad del genio renacentista, retrocediendo hasta una infancia –en parte supuesta– donde “encuentra” la omnipresencia materna como factor determinante de las inclinaciones sexuales de Da Vinci. En una publicación posterior, *Tres ensayos sobre la sexualidad* (1915), Freud precisa este primer *campo explicativo* a través de otro factor: la ausencia del padre,

aspecto condicionante de la relación “fijadora” entre madre e hijo.⁵ El análisis de Freud se teje con una serie de nudos que configuran progresivamente un espacio de comprensión: regresión, represión, *desplazamiento*, *fijación*, *complejo*...;⁶ una constelación de “conceptos-programas”, de enunciados codificadores, que no sólo modelan una práctica discursiva precisa, sino también, y a través de ella, el terreno en el cual una observación determinada y su verificación son posibles.

La interpretación del “caso” Leonardo da Vinci por Freud, a través del prisma (“conceptos-programas”) de la *provocación de una* elocuencia de un recuerdo, es posible al interior de una práctica discursiva, y sólo en la coherencia de sus enunciados, que configuran el campo explicativo, puede aspirar a ser designado como *teoría*. El vocabulario freudiano es consistente como teoría⁷ en la medida en que opera con “conceptos-programas” que circunscriben y tematizan un campo de experiencia –fuera de él queda la sombra de la no-existencia (ignorancia) psicoanalítica–. Los “conceptos-programas” permiten la emergencia de lo incomprensible, y en esta misma emergencia, la codificación que ordena el campo de inteligibilidad.

Pero, ¿es suficiente la coherencia de una teoría para que se constituya como ciencia? Esta pregunta (en gran parte considerada por Karl Raimund Popper) puede ser tematizada orientándola hacia la trama epistémica de Freud: ¿qué busca Freud a través del rigor de medida generalizada que atribuye a sus enunciados codificadores? No olvidemos un dato, que no por ser continuamente repetido pierde importancia: Freud inicia sus estudios como neurólogo, formándose en el rigor de la ciencia positiva; y en cuanto discípulo de Ernst Brucke, el ideal de conocimiento que guía sus análisis podría ser resumido en los términos siguientes: “no conceder ningún valor sino a la observación y a la medida [...], sin ver más allá de los hechos positivos.⁸ Esta orientación, que considera a la observación como el acto mismo del conocimiento, se precisa claramente en una carta del 5 de mayo de 1900 a su, aún, amigo Wilhelm Fliess. Situándose emocionalmente a través de la alegoría de la lucha bíblica entre Jacob y el Ángel,⁹ Freud concede: “Para mi justo castigo, ninguna de las regiones psíquicas inexploradas, en las cuales yo he sido el primer mortal en penetrar, llevará mi nombre o se someterá a mis leyes”, frase que Pierre Kaufmann prolonga: “Transcribamos: no habrá la “ley de Freud”.¹⁰

No habrá –*no hay*– una “ley de Freud”. Y en la misma “confesión” del fundador del psicoanálisis se concentra toda la distancia que separa las exigencias metodológicas –que aspiran a hacer del psicoanálisis la ciencia de los *hechos* psíquicos– del alcance contenido en la teoría, en cuanto práctica discursiva coherente –que debe incluir la imaginación en la esfera de sus análisis–. Esta distancia hace que Freud oscile entre el científico y el hermeneuta, al situarse en una línea fronteriza en la cual la observación “positiva” de los hechos cede terreno, necesariamente, a

5. Cfr. “Introducción” de B.A. Farrell en Leonardo da Vinci, Londres 1963: F. Cioffi, #Freud y la idea de Pseudo-ciencia”, en *La Explicación en la ciencia de la conducta* (S. Toulmin, J. Watkins, I. C. Jarvie, N. Chomsky y otros), Cambridge Univ. Press, 1970; tr. Esp. Alianza edit., Madrid, 1974, págs. 327 sig.

6. Cf. H. Sachs, *Freud, Master and Friend*, Londres, 1944; E. Jones, *The Life and Works of S. Freud*, 1953; C. Hall, *Primer of Freudian Psychology*, 1954; M. Robert, *La révolution psychanalytique*, 2 vol. París, 1964; J. Laca, *Ecrits*, París, 1966; R. Castel, *La psychanalyse. L'ordre psychanalytique et le pouvoir*, París, 1973; tr. Esp. Siglo XXI, 1980.

7. J. Laplanche et J.B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, París, 1967; p. Debray-Ritzen, *La scholastique freudienne*, París, 1972.

8. M. Robert, “Freud”, en *Histoire de la Philosophie*, vol. 3; *Du XIX^e siècle a nos jours*, París, 1974, pág. 554; Cf. E. Jones, *op. cit.*

9. “Le combat avec l'ange”, en *Psychanalyse de la Encyclopaedia Universalis*; cf. P. Kaufmann, *Psychanalyse et théorie de la culture*, París, 1974, pág. 15 sig.

10. *Op. cit.*, pág. 16.

la interpretación de lo invisible, con el margen de “irracionalidad”, o al menos de imprevisible, que esta dinámica arrastra en el terreno de la verificación.¹¹

Freud se desplaza, a través del psiquismo, entre la tentación de la ley, del significado unívoco, y la necesidad de replegarse sobre el lenguaje simbólico, pluri-dimensional; en esta tensión surge una “ciencia de lo inconsciente,” a pesar del inconsciente, pero organizada según una práctica discursiva simbólica que le impide ser totalmente ciencia. Una “pseudo-ciencia”, afirma Frank Cioffi, quien precisa:

Es característico de la pseudo-ciencia que las hipótesis que lleva consigo mantengan una relación asimétrica con las expectativas que generen, estando permitido que se guíen y sean apoyadas por su cumplimiento, pero no el que sean desacreditadas por su fracaso. Un modo por el que esto se consigue es procurando que estas hipótesis se entiendan en un sentido restringido y determinado antes de un determinado suceso, pero en un sentido más amplio y más confuso después de éste en aquellas ocasiones en las que las hipótesis no se sostienen. De este modo, tales hipótesis llevan una doble vida, –una subyugada y restringida en las cercanías de las contraobservaciones y otra menos inhibida y más exuberante al alejarse de ellas.¹²

Estas indicaciones contienen diferentes problemas y varios prejuicios –sintetizados vehementemente por B.A. Farrell–;¹³ retengamos un aspecto sobresaliente, que coincide con las preocupaciones esbozadas anteriormente: la “asimetría” constatada por F. Cioffi, ¿no sería tal desde la simetría metodológica preconcebida como la única válida experimentalmente?, una simetría “perfecta” entre las hipótesis y el ámbito de estricta experimentación fáctica que delimita, y en su misma delimitación descarta, todo aquello que no concuerda con una codificación estricta de lo que es “experiencia”. ¿No sería esta simetría impugnada por F. Cioffi la fisura que existe entre la exactitud exigida a lo empirizable metodológicamente y el horizonte de las hipótesis en que se desenvuelve el hermeneuta? La “doble vida” de las hipótesis se reduciría, en último término, al dilema epistémico de Freud: entre los límites de la experiencia metodológica, que impone un “criterio de demarcación” positiva al conocimiento (Popper) y el horizonte de la teoría que exige la inclusión en la práctica discursiva de estratos rebeldes al método, lo cual impondría otro “criterio de demarcación”. Este segundo criterio, así como su relación con el primero, están aún por determinar; de ahí, probablemente, las dudas y pugnas entre escuelas.

En el contraste de estos dos “criterios” conflictivos podríamos preguntarnos si la exclusividad del primero no descarta al hermeneuta –y con él a toda la zona invisible que, por su misma naturaleza, siempre será reacia a la estricta codificación fáctica–, y si la primacía del segundo no desemboca en la ausencia de “fiabilidad” contrastativa de las teorías, lo cual conduciría a una relatividad total. La línea en litigio es el estatuto de la *episteme* psicológica su criterio, o sus criterios, de demarcación; una frontera movediza que se ha traducido en la pugna histórica de esta *episteme* entre

11. Cf. M. Robert, op. cit., pág. 561; L. Binswanger, *Discours, parcours et Freud*, París, 1970.

12. “Freud y la idea de pseudo-ciencia”, en *La explicación...*, 330-1.

13. “Comentario” a F. Cioffi (“Freud y la idea...”), en *La explicación...* 360 sgt.

la ciencia de lo estrictamente fáctico (observable) y la hermenéutica de lo invisible. Esta tensión nos permitiría introducirnos en la crítica de F. Cioffi para contrastar los términos de su asimetría en un sentido inverso: ¿no sería la continua obsesión por la aplicación de *un* método experimental –y únicamente de ese método que por principio excluye lo no observable– lo que permitiría detectar tal asimetría? ¿Dónde reside la asimetría, en la relación entre realidad psíquica y teoría, o entre aquello que tal método (prestado a otro campo del saber, a otra práctica discursiva) determina como realidad psíquica para confrontarlo con el horizonte de la teoría?

En definitiva, habría que preguntarse si existe un método específico para la psicología, deducido de la naturaleza misma del objeto, o si se opera con un método “prestado”, que al no ser totalmente adecuado al terreno de estudio elimina todo lo que no puede delimitar y deriva el conocimiento de aquello que podría ser una ley, en su terreno específico, hacia una codificación. En la “desviación” de la ley hacia la codificación se evidencia la inadecuación del método al objeto al reducir la experiencia psicológica a lo observable en parámetros de medida (no hay una “ley de Freud”, pero sí existen enunciados que operan como codificadores prolongados en modelos de análisis); y en esta dificultad para circunscribir el objeto de la *episteme* psicológica surge el problema mismo de la *psyché*: una *realidad* ni estrictamente natural ni únicamente cultural, ni limitada a procesos neurofisiológicos personales ni determinada totalmente por elaboraciones socioculturales. Pero, probablemente, quizás el pudor de ser descartados de la simetría científica impida buscar con decisión la especificidad de la *episteme* psicológica desde su propio objeto.

Estas continuas fricciones –que ya parecen dominar la trama epistémica freudiana– podrían explicar el uso del pensamiento *analógico*, que se manifiesta de una manera especial en los estudios históricos de Freud, donde las investigaciones se orientan hacia la búsqueda de un *orden de semejanzas*.¹⁴ En esta perspectiva, el orden analógico podría aparecer como la línea de contacto entre las exigencias del científico y las necesidades del hermeneuta, la superación del dualismo entre la racionalización unívoca de la experiencia y la fluctuación irreverentemente (no irracionalmente) equívoca del símbolo; de hecho Freud no estaría tan lejos, estructuralmente, del hermeneuta psicosocial que fue Homero, respetando los “órdenes analógicos” de los momentos históricos.

Cuando Fred S. Keller busca *la definición de psicología*, tomando como eje de referencia el “criterio de demarcación” de la ciencia positiva, llega a la constatación (lógica) siguiente: “la definición de psicología más satisfactoria hoy en día es la del conductismo radical”.¹⁵ Para situar las perspectivas epistémicas que permiten a F. S. Keller presentar esta idea de las psicologías como *la más satisfactoria*, delimitemos, así sea brevemente, el campo discursivo en que se sitúa B. F. Skinner.

14. M. Robert, Loc. Cit.

15. Edición original: *The definition of Psychology*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1973; tr. Esp. ed. Trillas, México, 1975 pág. 153.

En los propios términos de F.S. Keller, el conductismo de Skinner “era un sistema en el que la *comprensión* (o explicación) de la conducta era equivalente a su *predicción y control*”.¹⁶ La *pre-dicción*, la posibilidad de determinar el ámbito de procesamiento, equivale a la comprensión del fenómeno. Utilizando los términos de F. Cioffi, podríamos decir que en el conductismo existe una simetría satisfactoria entre las hipótesis y la verificación de las expectativas que llevan consigo, ya que la práctica discursiva conductista consiste en reducir *a priori* el ámbito explicativo a aquello que se puede controlar. Se *pre-dice* en la medida en que lo que se “dice” constituye las condiciones mismas de control del fenómeno. En las expectativas de F. Cioffi, el conductismo sería una ciencia estricta, encuadrando así en la definición buscada por F.S. Keller. Pero, cabría preguntarse, ¿estamos aún frente a un estudio de la *psyche*? La respuesta será, para más de un psicólogo, afirmativa; entonces habría que aceptar que es el método de predicción lo que determina la comprensión de *psyche* y, más aún, su naturaleza, lo cual nos conduciría en este caso –así como en algunas ramificaciones “escolásticas” del psicoanálisis– a tomar “la parte por el todo”.¹⁷ En esta pretensión *totalizante* se puede detectar la tentación del método por convertirse en *designador* eficaz de las *funciones normales* de la persona, prolongando en términos codificadores (que no son leyes) una concepción del mundo derivada de la percepción metodológica que las ciencias positivas tienen de las cosas.¹⁸ La metodología skinneriana, expuesta inicialmente en *The Behavior of Organism (La conducta de los organismos)*,¹⁹ se caracteriza por un rechazo de toda racionalización que pueda formalizar la prioridad de la teoría sobre el experimento. La noción de ciencia atribuida al conductismo sería la de “variables que se relacionan entre sí mediante funciones simples y continuas”, basadas en “datos conductuales”.²⁰ Los datos *conductuales* constituyen las “unidades básicas entre las que se pueden operar unas relaciones funcionales fiables”.²¹ Lo *fiable*, lo único repertoriable como “conocimiento”, son los datos conductuales operativizados funcionalmente en una práctica discursiva, de la cual está excluida toda relación que no pueda pre-decir con esos parámetros. La episteme psicológica se retrae al máximo, ya que de ella están excluidos “los predicados referidos a fenómenos o entidades mentales”, bajo la acusación insospechada, pero eficaz, cuando rueda por los parajes el espectro de la “estricta verificación del fenómeno”, de “mentalismo”;²² sólo se contabiliza como experiencia el fenómeno que se integra en una mecánica *pre-dicha* de acción/reacción o de estímulo (pregunta) respuesta.²³ Quizás haya que tener la osadía *mundana* de valorizar lo *experiencial* frente a lo experimental, de dignificar epistémicamente las vivencias personales, radicales e intransferibles, frente a la experiencia repertoriada en catálogos de simetrías perfectamente fiables.

16. Op. cit., pág. 149. Sobre la problemática se puede encontrar abundante bibliografía en Problemas epistemológicos de la psicología, O. Nudler (compilador), tr. Esp. Ed. Trillas, México, 1979.

17. R. Castel, op. cit., pág. 9.

18. Cf. P. Berger y Th. Lickmann, La construcción social de la realidad, tr. Esp. Amorrurtu Edit., 1979, especialmente III, 2.

19. Edit. Por Appleton-century-Crofts, New York, 1938; también en Science and Human behavior, MacMillan, New York, 1953; Verbal Behavior, en Language, 35, 26-85).

20. C.A. Boakes y M.S. Halliday, “El análisis skinneriano de la conducta”, en la explicación... 213-216 y 243-244.

21. R.A. Boakes y M.S. Halliday, op. cit., 216.

22. Cf. O. Nudler, “Conductismo y terapia de la conducta. Un análisis epistemológico”, en Problemas epistemológicos de la psicología, Compilador O. Nudler, tr. Esp. Edit. Trillas, México, 1979, 346 sgs.

23. Cf. R. Castel, op. cit., 106 sgs.

Probablemente sea este círculo simétrico de pre-dicción y de fiabilidad, en el que se enrosca el conductismo, el factor que permite a F.S. Keller afirmar que esta corriente constituye la definición “más satisfactoria” de psicología. Habría que precisar (en la perspectiva de F. Cioffi): “la más simétrica”, ya que entre el horizonte discursivo y el control de los procesos pre-dichos, entre las perspectivas incubadas en la teoría y su fiabilidad, hay –debe haber– una coherencia satisfactoria. ¿Satisfactoria para quién? Ciertamente para el método, pero, significativamente, no existe una “Ley de Skinner”, como no existe una “ley de Freud”. Luego, aún en la definición “más satisfactoria” de psicología, aún en el círculo de pre-dicción/fiabilidad más estricto, aún reduciendo la *psyche* a “datos conductuales”, aún y aún... no hay ciencia en sentido propio; es decir, propia de la psicología, pero en los parámetros positivos de las ciencias naturales.

No cabe pensar, ante esta constatación, que se trata de la imperfección del método, cuándo conocemos su precisión y eficacia en las ciencias naturales, en su terreno específico; habría que pensar que la dificultad proviene del objeto, y entonces se podría conjeturar que el problema básico residiría en la relación entre un método “impuesto” y un objeto en parte rebelde a la codificación (ya que no se pueda hablar de ley) articulada a través de ese método; esto teniendo en cuenta una advertencia fundamental: el “uso de una terminología que suena a científica no vuelve a su enfoque científico, sino, antes bien, parece oscurecer el examen de los elementos de prueba en que se basan sus pretensiones”.²⁴ Aunque esta tendencia a la estricta fiabilidad psicológica no haya llegado a formularse en leyes, a ser “ciencia, nos muestra el punto culminante de una gran corriente (¿o tentación?) que busca en la verificación experimental de los fenómenos psíquicos el fundamento incuestionable de su saber, adaptando a estas intocables premisas de científicidad toda la práctica discursiva de la psicología, con lo cual se limita ordenadamente cualquier lenguaje o hipótesis que escape a ese círculo. Esto ha creado un horizonte de problemática precisa. Sinteticemos nuestra visión del problema.

E.R. Dodds titula el segundo capítulo de su famoso libro *Los griegos y lo irracional*²⁵ con dos frases que, más que una estricta sucesión cronológica de acontecimientos, marcan dos estados culturales de un pueblo: *De civilización de vergüenza a civilización de culpabilidad*. ¿Cómo podríamos delimitar nuestra dominante cultura con relación a nuestro pasado próximo? Si tuviéramos que hacerlo –y aún corriendo el peligro de arbitrariedad que toda categorización arrastra– podríamos expresar así el desplazamiento: de la *civilización de eternidad* a la *inercia de la positividad formalizada*. Inercia solamente –aunque esté institucionalizada como prototipo de conocimiento–, ya que uno de los principales efectos ha sido la marginalización de amplias zonas de lo *real* donde se anudan experiencias impredecibles. El mismo K.R.

24. L. Breger y J. L. McGaugh, “Crítica y reformulación de los enfoques de la psicoterapia y la neurosis basados en la Teoría del Aprendizaje”, en *Problemas epistemológicos...*, 231.

25. Ver nota 3.

Popper no duda en afirmar que “el criterio de demarcación” no puede estar absolutamente definido, sino que tiene grados,²⁶ perspectiva frecuentemente olvidada por aquellos que desean llegar a un rigor incuestionable en las ciencias humanas a partir de las ciencias naturales. Así, nuestro momento histórico está dominado por la aceptación pasiva –la misma que impone cualquier dogma que busca la inercia de la creencia– de unos parámetros de “realidad” que no han conseguido crear un ambiente de vivencias donde el hombre se reconozca, aunque se pretenda que en ellos “debe ser conocido”. De ahí la pervivencia “irracional” (asimétrica) de estructuras comportamentales completamente arcaicas (neolíticas), imposibles de codificar con categorías científico-técnicas actuales.

Si en Homero distinguíamos entre la percepción del “yo jurídico” y la del “yo intencional”, insistiendo, no obstante, en su unidad convergente en la práctica discursiva (*episteme*) social que los envolvía, actualmente podríamos distinguir entre la realidad del “yo cultural” (así sea atávico, e incluso “ignorante”, pero no por ello menos *real* socio-históricamente) y un “yo nocional”, postulado como “objetivo y exacto” gracias a las delimitaciones metodológicas del “yo cultural” al interior de interacciones categoriales científicas o pseudocientíficas. Parece existir una fisura entre el “yo” donde el hombre común se reconoce, y alrededor del cual agencia su práctica discursiva cotidiana, y el “yo” a través del cual el hombre es conocido “científicamente”. Así, parece establecerse una doble focalización, cada una con su propia *objetividad*: una vivencial, cotidiana, otra metodológico-científica, experta, fiable. De ahí el dilema incubado en la utilización de referentes “científicos”, derivados de una operatividad metodológica que conduce a la elaboración de un “yo exacto”, para comprender –y a partir de ese momento la comprensión debe ser entendida como pre-dicción o control de– un “yo vivencial” que podría serle, en gran parte, ajeno. ¿No habría habido una bifurcación psicocultural en la cual se ha trabajado con un “yo metodológico, exacto” –manejable al interior de su propia constitución de fiabilidad, pero poniendo entre paréntesis dimensiones vitales– que habría permitido la constitución de un campo epistémico más completo de la persona? Quizás la dificultad proviene de ese “yo vivencial” que ha sido configurado culturalmente con categorías arcaicas, aún vigentes por el imperio de la ideología, concretamente de la cristiana; es muy probable, pero esta constatación no impide indicar con inquietud la bifurcación actual entre los dos niveles de percepción del “yo”.

Cierto, se podría objetar, el “yo exacto” (o “metodológico”) sería una precisión, tematización o aclaración científica, rigurosa, de ese “yo vivencial” oscuro y anárquico epistemológicamente, una interpretación de los “contenidos manifiestos” a través de los “contenidos latentes”. Y estaríamos dispuestos a plegarnos a esta respuesta si no tuviéramos en cuenta dos preocupaciones epistémicas inseparables.

26. The logic of Scientific Discovery, Hutchinson, Londres, 1975, Appendix vi, 359 sgs.

1. Esta aclaración o tematización sería científica si se formulara a través de leyes que ordenaran de manera incuestionable la lectura de los fenómenos psíquicos, independientemente tanto de la situación socio-histórica del objeto (*psyche*) como del momento epistémico (“científico”) del observador. Frente a esta exigencia científica constatamos una serie de escuelas cuyas teorías divergentes se cristalizan en códigos de interpretación. Un código de interpretación no es una teoría científica, y esta divergencia se manifiesta en un hecho indudable: no existe una “teoría general” sobre la *psyche*, sino “prácticas discursivas” que, como canales de penetración e interpretación, recortan y estructuran los fenómenos psíquicos en función de sus enunciados científicos.²⁷ No se trata de un “reproche”, sino de una constatación, y solamente podría ser resentida como reproche por quien se obstina en situar la psicología en el horizonte de las ciencias exactas. Esta carencia de ley impone a la psicología la inevitable utilización de la interpretación, la irrupción del hermeneuta en la relación entre teoría y facticidad.

2. Al no poderse acoger a leyes universales e incuestionables en sí mismas, la tematización del “yo vivencial” por el “yo metodológico” crea un segundo nivel discursivo (el del “código”), susceptible a su vez de interpretación. El contenido manifiesto es interpretado por el contenido latente, y éste a su vez es interpretado, no solamente al interior de su práctica discursiva, de su territorialidad nocional, sino también por otras prácticas discursivas. El “yo metodológico” no es un “yo de leyes”, sino un horizonte de codificación de experimentos a los que ha respondido el “yo vivencial”. La diferencia entre ambos niveles (ley/código) es considerable, la misma que separa la “necesidad natural”²⁸ de la “clasificación uniformante de una información y su utilización como norma”.²⁹ Tanto la ley natural como el código tienen implicaciones directas en la esfera de la normatividad, pero mientras la primera excluye la contingencia, la segunda la incluye necesariamente (tal y como lo muestra cualquier estructura jurídica o reglamento: una “necesidad arbitraria” basada en la “normalidad estadística”, la “ley del promedio”). En las ciencias humanas se utilizan campos de inteligibilidad que facilitan la comprensión explicación de los fenómenos concretos; campos variados que se modifican y complementan por su interacción y la continua interferencia correctiva de los hechos. Estos campos de inteligibilidad tienen una “realidad ideal” (cfr. M. Weber), pero no son leyes. Ahora bien, en el momento en que esta esfera aspira a operar frente a los hechos con el mismo carácter de necesidad, y por lo tanto de normatividad predictiva, que la ley en las ciencias positivas, se convierte en código que domina taxativamente la realidad como “regularidad estadística”.

En la medida en que el conocimiento de lo que es desemboca en la articulación de lo-que-debe-ser,³⁰ y en la medida en que la ausencia de ley es reemplazada por

27. En este horizonte de reflexiones podemos tener en cuenta los análisis de M. Foucault, *L'archéologie du savoir*, París, 1969 G. Friedmann, *La puissance et la sagesse*, París, 1970, IV, I.

28. Cf. K. R. Popper, op. cit., 420 sgs.

29. Cf. G. Deleuze y F. Guattari, *Capitalisme et Schizophrénie. L'anti-Oedipe*, París, 1975, pássim.

30. Cfr. J. Lorite Mena, “El logocentrismo europeo como categorización cultural del ser y del deber-ser”. *Cuadernos de Filosofía y Letras*, Universidad de los Andes, vol. II, No. 2, 57-79.

la operatividad normativa de un espacio ideal, se construye un referente privilegiado, un “yo ideal”, que sólo tiene *sentido* al interior de los parámetros de fiabilidad predictiva de su propia práctica discursiva, pero al adquirir un valor totalizante (tentación inmanente a toda idea) se aplica como pauta de comprensión excluyente (puesto que ideal) del “yo vivencial”. Esta “medición” del “yo vivencial” por el “yo ideal” se puede presentar como “psicología aplicada”, la aplicación de un referente ideal (de lo-que-debe-ser) a la realidad (a lo-que-es), una delimitación a partir del *lógos* de la idea, una *ideo-logía* en el sentido etimológico del término.³¹ Así se puede comprender la afirmación –en apariencia un tanto abrupta– de R. Castel: estructuralmente, la psicología tiene más relación con el poder que con el saber.³² No se trata, necesaria ni directamente, de una relación con el poder establecido como institución política (aunque no se debe descartar este aspecto), sino con el poder de la idea –fundamento de toda estructura de poder–, en cuanto punto de apoyo de la *aplicación técnica* de un orden pre-dictible.³³ Este aspecto “táctico” de la idea (en este caso el “yo ideal, exacto”) se manifiesta en la cantidad de *test*, de pruebas, sobre el carácter, sobre las aptitudes, sobre la adaptación..., que “factorizan” estadísticamente la integración de un individuo en una zona de actividades vitales; una aplicación técnica de unas ideas normativas que, frecuentemente, no son cuestionadas por ellas mismas; sólo se constata que son “eficaces” o “fiables”. Y repetimos de nuevo: ¿para quién son “fiables?”. Para prolongar nuestra inquietud: la idea (que preside en cada “prueba”), al no ser ley natural, se sitúa en un nivel de interpretación que debe ser abordado rigurosamente; de no hacerlo se sucumbe a la tentación de utilizarla como ley que, a partir de ahí, opera como ideología, transmitiendo insensiblemente los valores estadísticos de un comportamiento social. De ahí que la sociedad estadística espere que el psicólogo actúe como el regulador técnico de las relaciones exactas (ideales) entre el individuo y la sociedad. Aquí surgiría el problema de la “extracción de conocimientos” (en el sentido de M. Foucault), que mencionaremos en el siguiente apartado.

112

LA PSICOLOGÍA Y LA EXTRATERRITORIALIDAD EPISTÉMICA

¿Qué es lo específico del discurso psicológico? Los problemas psicológicos no esperaron a las “máquinas de Fechner” para existir, pero se presentaron como problema para la ciencia en el mismo momento en que G. Th. Fechner los objetivó cuantificándolos mecánicamente. El aporte de G. Th. Fechner al conocimiento psicofísico de los procesos psicológicos es considerable, pero al mismo tiempo, y a partir de ese momento, la *posibilidad* misma de la psicopedagogía, en cuanto práctica discursiva, apareció indisoluble de su adaptación al método preconizado por la ciencia positiva del siglo XIX como condición del saber. La preocupación de

31. Cfr. D. Deleule, *La psychologie, mythe scientifique*, París, 1969.

32. Op. cit., 105.

33. Cfr. K.R. Popper, *The Open Society and Its Enemies*, vol. I: Plato, Routledge, Londres, 1974; M. Foucault, *La volonté de savoir*, vol. I de *Histoire de la sexualité*, París, 1976; E. Trias, *Meditación sobre el poder*, Barcelona, 1977.

la relación entre la psicología y el método positivo dominó la constitución de una relación epistémica entre la psicología y su objeto. En esta orientación se puede entender que la creación del primer laboratorio de psicología experimental por W. Wundt (1879) fuera considerada como la fundamentación de la psicología como “ciencia”. El principio que debía regir el conocimiento psicológico era el de la *observación*, en la medida en que ésta era asequible a una técnica de verificación (la del fisiólogo en el caso de Wundt, puesto que tal era su formación académica). También W. Wundt aspiró a determinar los procesos observados a través de “leyes de conexiones”, pero tampoco existe la “Ley Wundt”; no obstante, su paternidad de la psicología experimental ha incidido en varios aspectos.

¿Residiría la especificidad del discurso psicológico en la *retención* de su saber dentro de los límites de provocación y de verificación de los fenómenos de comportamiento en el laboratorio? Esta orientación experimental ha dado lugar al fenómeno de “extraterritorialidad epistémica” de la psicología. Sin dudar de los aportes incuestionables de la psicología experimental, debemos aceptar que la aplicación masiva e indiscriminada de un método de estudio en laboratorio ha conducido a un exceso, que podemos sintetizar interrogativamente: ¿cuál es el territorio natural de la *psyche*? Durante largo tiempo –bajo la presión del criterio de exactitud en un terreno específico, propio y hermético para los profanos– cada campo del saber buscó su autonomía, alimentándose de criterios intransferibles. Así se estudiaba economía y sólo economía, o política y sólo política, o arte y sólo arte... Cada saber era “puro”. Afortunada e inevitablemente se ha comprendido, por la dinámica misma del conocimiento de lo-que-es, que un hecho humano es un conjunto de fenómenos interdependientes, pero ni necesariamente únicos ni aleatoriamente conjugados; así se estudia economía que es, al mismo tiempo, política, historia, etc.; lo mismo ha sucedido con las otras ramas del saber. ¿Existe la psicología pura? Indudablemente no, al menos los hechos psíquicos no son “puros”.

La extraterritorialidad de la psicología en el laboratorio buscaba una “neutralidad” epistémica en la que hay que distinguir dos dimensiones: a) la neutralidad –o neutralización– del fenómeno psíquico, que debía ser solamente psíquico, para proceder a una medición exacta, sin interferencias deformantes; b) la neutralidad del experimentador, que tenía como garantía el aislamiento del laboratorio y la objetividad del método. Ante este intento de asepticar el fenómeno psíquico debemos preguntarnos: ¿hasta qué punto un sistema de reglas técnicas instituye como necesaria una situación arbitraria?³⁴ La “neutralidad” puede ser presentada como una situación ideal, pero no es real (ni menos en una perspectiva socio-histórica de la realidad), puede, incluso, que llegue a ser “objetiva”, con relación a un fenómeno preciso tomado molecularmente, pero no es coherente con el individuo que

34. Pregunta formulada por R. Castel (¿De qué modo un sistema de reglas...?), op. cit., 37.

vive “mundanamente” este fenómeno, ya que se puede provocar un proceso, y al aislarlo no asumir las condiciones causales o consecuentes que lo configuran en la cotidianidad-.

Así, esta neutralidad se convierte en una extraterritorialidad de los fenómenos, que sólo es posible si se “extraen” del individuo unos conocimientos que sirven para alimentar la teoría, para reforzar la fiabilidad de la predictibilidad, sin que estos conocimientos sean necesariamente “devueltos” al individuo cotidiano. El laboratorio no es una “práctica social”; cierto, cuando se trata de leyes naturales el aislamiento del laboratorio puede ser una condición *sine qua non* de la repetición exacta del fenómeno, pero, ¿hasta qué punto la práctica social del individuo permite la *repetición* exacta de fenómenos psicológicos? ¿No surgiría de la misma práctica social del individuo la necesidad del hermeneuta en psicología para *interpretar* la variabilidad psíquica con relación a la uniformidad estadística de las secuencias experimentales?, ¿no se impondría la necesidad del hermeneuta ante la irreductibilidad de lo experiencial a lo experimental? De no ser así, de no dejar cabida para este margen irreverente, la codificación unívoca de los experimentos conduce a la utilización del saber como ideología. La predictibilidad en que se fundamenta la práctica experimental del laboratorio implica una extraterritorialidad ideal de los fenómenos psíquicos, con la consiguiente marginación del hermeneuta del saber psicológico, que no puede dejar de crear inquietudes, especialmente a todos aquellos que no se resignan a aceptar el modelo cartesiano de la prioridad del método en el saber.

POSITIVISMO Y PSICOANÁLISIS

*Guillermo Hoyos Vásquez**

Antes de entrar en materia quiero hacer una aclaración explícita sobre las fuentes de mi trabajo. En la segunda, tercera y cuarta partes de él me inspiró fundamentalmente en la lectura que hace Jürgen Habermas de la teoría psicoanalítica de Freud en su libro *Conocimiento e interés* (1968); hay traducciones inglesa y francesa. Además, el mismo Habermas reconoce el influjo de los trabajos de Alfred Lorenzer en su lectura de Freud. De los libros de Lorenzer ya hay cuatro traducidos al español en Amorrortu. Mi exposición sigue estrechamente la de Habermas; mi aporte es sintetizar y relacionar sus tesis con planteamientos semejantes del mismo Habermas en otros trabajos y de Herbert Marcuse, para ubicar el problema en un contexto más general que nos permita diagnosticar el sentido del positivismo de las ciencias sociales y de la psicología. Otras fuentes quedarán consignadas en la bibliografía. Tampoco quiero anotar que la perspectiva desde la cual argumento contra el positivismo es una perspectiva filosófica.

INTRODUCCIÓN: EL PROBLEMA DEL POSITIVISMO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Quiero definir el positivismo en ciencias sociales como aquella comprensión de la teoría y el método de las ciencias sociales que niega la reflexión. En cuanto tal comprensión está vigente para la sociología, la ciencia política, la educación, la antropología y la sociología no creo que el problema se resuelva con decir que éstas son ciencias sociales, sino que habría que mostrar qué tipo de ciencias sociales son: ¿únicamente descriptivas, o explicativas?, o ¿sus pretensiones son poder llegar a la crítica? Si pretenden llegar a la crítica, ésta no es posible si no se vuelve al sujeto de la crítica. El volver a la subjetividad como lugar de la crítica es asumir la reflexión. El quedarse en la descripción o explicación de los fenómenos sociales es reducir la subjetividad a mero objeto empírico.

Aquí es necesario sintetizar muy brevemente la historia de la subjetividad en la filosofía moderna para entender el proceso de reducción de ésta a objeto empírico, observable en sus datos y explicable mediante utilización de modelos causales de medición estadística.

* Profesor de Filosofía, Universidad Nacional de Colombia.

En los comienzos de la modernidad es Descartes quien coloca a la subjetividad como punto central del problema de la verdad tanto de las ciencias como de la filosofía. Sólo que el regreso cartesiano a la subjetividad como lugar absoluto de evidencias apodícticas y adecuadas deja en el camino de la duda como obstáculos superados todas las experiencias sensibles y las vivencias psicológicas. Al parapetarse en su “yo pienso” como último garante de certeza pierde toda referencia exterior a la subjetividad misma y sólo tiene su “solus ipse”. ‘El solipsismo cartesiano es un triunfo de la subjetividad tan absoluto que se queda en un rincón del mundo desde el cual lo único posible es pensarse a sí mismo como substancia pensante y al mundo como substancia extensa, dos regiones de lo real que si mucho pueden ser relacionadas causalmente.

Frente a esto el empirismo clásico pretendió disolver la substancia pensante cartesiana en las vivencias múltiples del sujeto psicológico, es decir en una especie de génesis de la subjetividad. Sin embargo, el prejuicio cientista que marca la tradición empirista lleva a estos pensadores a reducir de nuevo la psique a un objeto de estudio científico que pudiera ser observado y explicado según el método científico instaurado años antes por Bacon para el estudio de la naturaleza.

Bacon había planteado la necesidad de una ciencia que partiera de la observación de los datos de la naturaleza, que permitiera generalizaciones de tipo inductivo e hipótesis causales de tipo explicativo mediante las cuales, y a través de la experimentación, se pudiera llegar a leyes científicas. A la naturaleza, en lugar de llegar con prejuicios, como pueden ser los de la filosofía tradicional, se ha de llegar en actitud receptiva, es decir de observador; *naturae pariri* –obedecer a la naturaleza–, para luego poder conocer sus leyes y pasar a dominarla y apropiársela.

Sin embargo, este observador objetivo y neutral de los datos de la naturaleza que es el científico, tropieza con algunos obstáculos que le impiden captar los datos en su pureza: son los ídolos de que habla Bacon: ídolos del foro, ídolos del teatro, ídolos de la plebe e ídolos de la caverna.

116

Los ídolos del foro son las mediaciones del lenguaje, ya que en la comunicación pública las cosas no se nos dan como son, sino mediadas por los nombres que se les imponen. Los ídolos del teatro son como máscaras con que aparecen los objetos y las personas en el contexto social determinado por los roles y los papeles que cada uno cree estar obligado a jugar. Los ídolos de la plebe son los de la pertenencia a una tradición cultural, familiar, grupal o de clase, que nos hacen aparecer las cosas no como ellas son, sino desde determinadas perspectivas culturales o de clase. Y finalmente los ídolos de la caverna, los de la subjetividad misma, que nos impiden captar los objetos como ellos son en sí y nos los dan mediados necesariamente por la sensibilidad personal, las inclinaciones subjetivas, los deseos, etc. Si la ciencia quiere avanzar como conocimiento objetivo, tendría que poder evitar estos obstáculos.

Aquí Bacon ha descubierto de modo genial el problema actual de los obstáculos epistemológicos: el lenguaje, la pertenencia cultural y social, la subjetividad misma con sus inclinaciones, sus valores, sus ideologías, etc., pero piensa que los obstáculos pueden removerse para obtener objetividad y no advierte que en lugar de ser obstáculos son mediaciones necesarias para todo tipo de conocimiento, y lo por tanto también para el conocimiento científico.

Pues bien, el empirismo de Locke y Hume cree poder disolver el solipsismo cartesiano si da razón de la subjetividad en términos de experiencia interna, en cuanto todas las experiencias externas se convierten para el sujeto en representaciones de los objetos; estas representaciones son a la vez las vivencias del sujeto y sobre ellas puede éste reflexionar, en cuanto constituyen su experiencia interna. Pero los empiristas caen en el prejuicio cientista y aplican a la experiencia interna el método instaurado por Bacon para el conocimiento de la naturaleza: naturalizan la subjetividad, que ahora queda disociada en una serie de datos, asociaciones, generalizaciones, hábitos, relaciones, etc., de las cuales se ha de dar razón empíricamente.

Por lo tanto, si para explicar el conocimiento Descartes privilegia y absolutiza la actividad a priori del sujeto, el empirismo privilegia las representaciones que provienen del objeto. Kant descubre precisamente la insuficiencia de ambos enfoques y plantea que los conceptos del entendimiento, si no se refieren a las representaciones de la sensibilidad, son vacíos, en tanto que las representaciones de los objetos, si no son elaboradas en conceptos, son dispersas y caóticas. Hay que sensibilizar los conceptos y conceptualizar las representaciones.

Para nuestro objetivo –caracterizar al positivismo en ciencias sociales como negación de la reflexión y olvido de la subjetividad–, no es necesario exponer todo el pensamiento de Kant, ni podemos hacerlo en el tiempo aquí previsto. Únicamente dos puntos: la fundamentación del conocimiento científico positivo en el principio de causalidad y la superación del conocimiento positivo en las ideas de libertad, historia, eticidad y política.

Para Kant el conocimiento de la naturaleza, entendida en su sentido más amplio como todo aquello de lo que podemos tener experiencia sensible, está garantizado y sostenido por el principio de causalidad: es decir, todo fenómeno sensible, desde los movimientos físicos, pasando por lo biológico y lo fisiológico hasta las expresiones comportamentales de las personas, en cuanto observable empíricamente se tiene que poder explicar gracias al modelo causa-efecto; en muchos casos se entenderá como causa aquello que mueve, motiva a una persona a hacer algo. Por eso Kant puede enunciar la universalidad del principio de causalidad en términos que quizá ningún positivista ha podido superar. En la tercera antinomia en la *Crítica de la razón pura* escribe Kant:

Por lo tanto, no tenemos más que la *naturaleza* donde buscar la relación y orden de los sucesos del mundo. La libertad (independencia) respecto de las leyes de la naturaleza, nos *libera* sin duda de la *coacción*, pero también de la *guía* de todas las reglas. En efecto, no puede decirse que en vez de las leyes naturales intervengan en la causalidad de la marcha del mundo leyes de la libertad, porque, si ésta estuviera determinada por leyes no sería libertad, sino nada más que naturaleza. Por consiguiente, la naturaleza y la libertad trascendental se distinguen entre sí como la legalidad y la ilegalidad, de las cuales, si bien la primera molesta al entendimiento con la dificultad de buscar la procedencia de los sucesos en la serie de las causas remontándose cada vez más lejos, porque la causalidad en ellos es siempre determinada, promete empero en compensación una unidad universal y legal de la experiencia; en cambio la fantasmagoría de la libertad promete descanso al entendimiento que investiga en la cadena de las causas conduciéndolo a una causalidad incondicionada que comienza a actuar por sí misma, pero, siendo ciega ella misma, rompe la guía de las reglas, que es la única que hace posible una experiencia totalmente coherente (1970, pp. 158-59).

Parece como si Kant se hubiera adelantado a las consignas del más puro cientis-
mo en psicología: la fantasmagoría de la libertad... aquello de lo que no podemos dar razón científicamente es lo incontrolable, es poesía o a lo más filosofía. Pero aquí viene la otra parte de la filosofía de Kant, aquella que no leen los positivistas, que creen haber encontrado toda su legitimación en el principio de causalidad kantiano para reducir al hombre a objeto empírico observable y manipulable como cualquier otro objeto dentro de la naturaleza.

Si la libertad, dice Kant, y la eticidad fueran fenómenos empíricos, no habría libertad, sino mero determinismo causal; el hombre no sólo es naturaleza sensible, sino también y al mismo tiempo capacidad de reflexión y en cuanto tal tiene sentido para él poder pensar más allá o más acá de lo que puede conocer científicamente. Más aún, precisamente en cuanto dotado de reflexión el hombre puede llegar a instrumentalizar todo el conocimiento científico y la técnica para fines de la razón, y si esto se asume, el hombre nunca podrá ser evacuado en su totalidad por la ciencia misma. Lo cínico y grotesco del cientismo es pretender que un producto del hombre, la ciencia, pueda volverse contra él y dar razón total del hombre. Marcuse habla de la ciencia y la técnica como los ejes de la administración total en la sociedad unidimensional. ¡Es el triunfo del cientismo!

A fines del siglo XIX y comienzos del XX se piensa que es posible desde la actitud crítica de Kant iniciar un planteamiento científico sobre los fenómenos sociales. El neokantismo propone dos tipos de ciencias diferentes: las de la naturaleza y las del espíritu. Estas últimas, y aquí piensa Dilthey expresamente en la psicología, no pueden ser explicativas mediante el principio de causalidad natural, sino que han de ser “comprensivas” mediante un principio de elucidación de sentido, la hermenéutica, principio fundamental de las ciencias sociales.

Pero para comprender el sentido de un hecho histórico, de un fenómeno cultural, de un valor, de una motivación para la acción humana, tengo que referirme necesariamente a la subjetividad, a sus vivencias, y al modo como éstas se expresan en la comunicación intersubjetiva, en la cultura y en las instituciones sociales. Pues bien, este es el fundamento último de todo obstáculo epistemológico de las ciencias sociales. Aparece aquí de nuevo el problema de la mediación ya atisbado por Banco y que él pensó que era un obstáculo removible. También el positivismo actual vive de la ilusión de que es posible olvidar el obstáculo epistemológico de la subjetividad, primero gracias al postulado metodológico de la abstención y neutralidad valorativa y luego gracias al prejuicio ontológico de que es posible concluir desde la descripción y la explicación empírica de los fenómenos sociales la naturaleza misma de lo social.

Para la sicología científica el postulado metodológico de la abstención valorativa y su compromiso ontológico es tan habitual y obvio que ya ni siquiera se reflexiona sobre su significación. Se piensa que en nombre de la objetividad científica los juicios sobre el hombre, su comportamiento, su conducta, sus relaciones sociales, sus actitudes políticas, etc., se validan desde la experimentación empírica, en la que a la hora de la verdad, lo problemático del hombre, su libertad, su responsabilidad, o la represión y la opresión política son manejados como variables funcionales: como si en la combinación de variables, modelos y estadísticas se pudieran disolver las ilusiones más profundas de la persona por una vida mejor y cualitativamente más humana y comunitaria.

Con esto quiero insinuar que el problema del positivismo en ciencias sociales no es únicamente un problema de índole epistemológica o teórica de concepciones de la ciencia. Las consecuencias del positivismo llegan hasta penetrar la realidad social misma y significan de hecho la positivización de la sociedad. La trivialidad y la superficialidad, pese a lo sofisticado de los modelos de cuantificación y experimentación, de las proposiciones científicas del positivismo, donde se han cercenado los orígenes de la reflexión y la crítica, tienen su mejor articulación en la sociedad de consumo, aquella que Marcuse llama la del progreso destructor, la de la unidimensionalidad, y la de la administración total. Es la ciencia que al pervertir el sentido de la reflexión y la crítica se convierte en legitimación ideológica y lacayo térmico de la burocracia política.

Hemos hecho una breve síntesis de la problemática de la subjetividad tal como se refleja en los límites entre la filosofía y la ciencia para mostrar como resultado del positivismo el desmantelamiento total de la subjetividad al privarla de sus fundamentos, la crítica y la reflexión. Creemos que en esta labor de empobrecimiento de lo humano cierta psicología científica ha cumplido un papel definitivo. Por eso

mismo pensamos que un volver la psicología a sus fundamentos, en el pensamiento materialista de Freud, puede renovar desde sus bases esta ciencia y sus implicaciones sociales. Adviértase que hablo expresamente de fundamentos y no, por ejemplo, de la práctica psicoanalítica como se ha desarrollado después de Freud.

EL PSICOANÁLISIS COMO HERMENÉUTICA PROFUNDA

Mirado desde una perspectiva filosófica, la concepción del psicoanálisis de Freud quita definitivamente el piso al positivismo, en el momento que se presenta como una ciencia cuyo método es la reflexión. El psicoanálisis, al pretender reconstruir la historia material de la persona, se constituye en una forma privilegiada de la interpretación, en la que entran todos los elementos de la reflexión: la base material, la intersubjetividad, la responsabilidad, el interés de emancipación. Sin embargo, como veremos más adelante, el mismo Freud piensa que la teoría psicoanalítica es susceptible de ser perfeccionada según modelos naturalistas de las ciencias positivas: tampoco el psicoanálisis está libre de posibles procesos de positivización.

PSICOANÁLISIS Y HERMENÉUTICA

Freud concibe la interpretación de los sueños según el modelo de interpretación de la tradición hermenéutica que cristaliza en Dilthey (1833-1911). La interpretación de los sueños se asemeja a la traducción de un texto extraño a un idioma más conocido.

Pero el psicoanálisis se diferencia de la hermenéutica no sólo por manejar un universo de objetos distintos al de la historia, sino también porque se trata de interpretaciones que llegan a una nueva dimensión, la de la interioridad material de la subjetividad.

120 Dilthey había concebido la posibilidad de comprensión de textos históricos con la ayuda de la experiencia vital diaria de los intérpretes del texto. Si la propia historia puede de nuevo hacerse presente desde contextos vitales diferentes y apoyada en éstos, también la historia de otros y la historia en general pueden presentarse, pero no objetivamente, ya que toda interpretación incluye necesariamente al intérprete; toda interpretación y comprensión de sentido tiene que ver con algo pretendido conscientemente por parte del intérprete. En este sentido se ve la importancia que para la historiografía tiene la biografía, y sobre todo la autobiografía. La hermenéutica pretende de esta forma, mediante diversos procesos, volver hasta lo más opaco de la historia, a través de la memoria personal o colectiva, pero teniendo en cuenta sus limitaciones interpretativas más acá de todo falso objetivismo.

La hermenéutica se propone poder superar defectos accidentales del texto que hayan sido causados por agentes externos al texto mismo: por ejemplo, las transcripciones, los canales de transmisión, la memoria o la tradición cultural.

Freud se encuentra en cambio con perturbaciones no accidentales, sino sistemáticas de la memoria y del comportamiento que como tales manifiestan intenciones determinadas: las causas de tales perturbaciones yacen en un nivel más profundo que aquel de lo pretendido subjetivamente. Por esto el psicoanálisis no se queda en restablecer relaciones de sentido en la dimensión de lo consciente. La hermenéutica y la crítica en el psicoanálisis no se orientan a suprimir defectos accidentales de la comunicación. Aquí se trata más bien de llegar a aquellas omisiones e inclusiones en el “texto” que:

- a. Han sido causadas por agentes internos al texto;
- b. que como alteraciones tienen un sentido, es decir, indican más allá de las alteraciones mismas;
- c. y que por esto mismo adquieren en el proceso hermenéutico de interpretación un determinado “valor sistemático”.

¿En qué consisten estas alteraciones en el lenguaje? La gramática del lenguaje diario regula la relación esencial entre las tres componentes que constituyen la comunicación: los elementos lingüísticos, los modelos de acción y las expresiones. Normalmente estas tres categorías de la cotidianeidad se complementan y se explican unas a otras. Cuando esto no es así se habla de *fallas* (olvidos, trabas, equivocaciones, etc.). Si las fallas (errores) se repiten más que casualmente y se manifiestan patológicamente se habla de *síntomas*. Pueden ser síntomas de neurosis, y en general de todo tipo de perturbaciones sicosomáticas.

Tales perturbaciones no son advertidas por el sujeto que las padece y por esto él mismo se engaña en ellas. El psicoanálisis se ocupa de esos sistemas como si fueran símbolos, y los toma como las cicatrices de un texto pervertido y deformado, frente al cual su autor se encuentra como ante un texto incomprensible para él mismo, su autor.

EL SUEÑO

Texto normal de la hermenéutica profunda.

El sueño es para Freud el modelo inicial y no patológico de textos deformados. Por esto la interpretación de los sueños muestra ya desde un comienzo su compromiso con las estructuras hermenéuticas de toda interpretación, pero va más

allá de la simple hermenéutica en cuanto no sólo busca reconstruir el sentido, la causa histórica de la deformación del texto. La interpretación de los sueños lleva necesariamente a una reflexión que recorre el mismo camino en el cual se originó el sueño mismo como texto pervertido. En este sentido la interpretación se convierte en arqueología.

El sueño ofrece por lo menos los siguientes niveles posibles de reconstrucción: el recuerdo del sueño; la fachada o imagen sensible del sueño; debajo estarían los restos del día o la vigilia no asimilados; y finalmente, como lo que más se resiste a aparecer, los símbolos oníricos. Éstos ofrecen tal resistencia a la interpretación que Freud llega a hablar de una *censura* en el sueño, muy similar a la censura de los textos en la comunicación pública. Censura no significa aquí únicamente la impuesta abiertamente a un medio de comunicación, sino sobre todo aquella que en la transcripción y la traducción de textos se logran al suprimir lo no deseado, al incluir nuevos contenidos y acomodar en general el texto a intenciones distintas a las de su autor.

Pues bien, en los sueños está presente este tipo de censura. Por ello la resistencia que experimenta el analista en explicitar los contenidos oníricos latentes es la clave para el trabajo de interpretación ulterior. La resistencia es señal y pista segura de que hay conflicto.

¿Cómo se produce el conflicto? La instancia que controla durante la vigilia el hablar y el obrar impide la articulación normal de ciertas motivaciones no deseadas, retirando de la práctica diaria las expresiones correspondientes a esas motivaciones, es decir, los símbolos y representaciones que hacen públicos tales deseos e inclinaciones. La práctica diaria consta de las interacciones que constituyen la comunicación normal.

122 Las instituciones, y en general la sociedad, aprueban o toleran algunos motivos para actuar; a otros motivos se los bloquea y se imposibilita la realización de ciertos deseos, ya sea directamente por violencia o por normas sancionadas por las instituciones. Tales conflictos se van sedimentando en la psique, ya que no pueden expresarse conscientemente; se trata del conflicto entre la instancia de rechazo que representa a la opresión social y el pujar de las motivaciones que no pueden realizarse. La manera más sencilla para la persona de que estas motivaciones no toleradas socialmente no causen mal, es el excluir de la comunicación pública aquellos símbolos y expresiones a los cuales se ligan tales deseos: tal exclusión es la “*represión*”.

Los símbolos retirados y las motivaciones reprimidas son los deseos *inconscientes*, en cuanto han sido presionados, reprimidos hacia el inconsciente. Pero en el sueño encuentran las motivaciones reprimidas, gracias a un lenguaje tolerado,

oportunidad de expresarse; sólo que en el sueño se trata de un lenguaje no público, *privatizado*. Por esto el texto onírico es un compromiso entre una censura social que se sustituye por la privacidad y los deseos inconscientes excluidos de la comunicación. Se trata de una mezcla de lenguaje público y lenguaje privatizado.

El lenguaje del compromiso es un lenguaje desgramaticalizado. Allí se establecen las relaciones entre expresión lingüística y contenidos, más bien por intensidad, comprensión y sobreiluminación. Mediante esto se logra la intensificación de determinados contenidos: la censura puede haber alterado el sentido de un texto por la “inclusión” de elementos nuevos, así como también puede haber borrado textos no deseados mediante la exclusión de otros elementos.

La interpretación de los sueños reconoce en todos estos tipos de alteraciones del texto restos del rechazo social y trata de reconstruir los deseos reprimidos, y sobre todo las causas de la represión. Para Freud los sueños tienen gran valor puesto que repiten a su modo, en un lenguaje privatizado y tolerado, escenas conflictivas de la niñez. El análisis de los sueños tiene como tarea específica el ventilar ese espacio oscuro de la amnesia que domina los primeros años, para traer a la memoria consciente los contenidos de la vida sexual infantil. La interpretación es auténtica arqueología.

LO ESENCIAL DEL CONOCIMIENTO PSICOANALÍTICO: LA AUTORREFLEXIÓN

Lo que Freud ha encontrado en el sueño lo traslada a situaciones de la vigilia en las cuales se puede hablar de *síntomas* de comportamiento anormal: se trata de casos en los que al interior de un modelo de comunicación regular, las intenciones expresadas lingüísticamente no concuerdan con las acciones y viceversa.

El paciente tiene que poder llegar a leer los textos que el mismo ha deformado y alterado (por la represión); así mismo, tiene que aprender a traducir los símbolos de un lenguaje privatizado a un lenguaje público. Para esto el paciente necesita un analista que le desbloquee y le abra la memoria a las fases más importantes de su vida, especialmente a las escenas conflictivas de su niñez: esto equivale a hacer consciente al analizado de su propio *proceso de formación*.

Por esto la hermenéutica del psicoanálisis no se orienta como la de las ciencias del espíritu a una mera comprensión de relaciones simbólicas; para el psicoanálisis el acto de *comprensión* al que pretende el analista llevar al paciente es *autorreflexión*.

El psicoanálisis cumple con las cuatro características fundamentales de la autorreflexión: por ello es la ciencia cuyo método es la reflexión, y por esto mismo hemos sustentado desde un principio su actitud crítica y antipositivista.

- a. El sicoanálisis lleva a tomar conciencia de procesos de formación hasta entonces oscuros para el paciente: éste entra en un proceso de reflexión, que no es mero conocimiento informativo sobre su propia historia, sino que es al mismo tiempo un proceso afectivo y de motivación que le lleva a romper determinadas resistencias y obstáculos. El analista provoca en el paciente una reconstrucción de su propia historia que suscite una actitud reflexiva y emancipadora.
- b. La terapia se sostiene gracias a la persistencia del interés emancipatorio de autoconocimiento. Tal interés en el paciente está aliado, por usar el término, con el interés del analista de vencer las resistencias motivacionales que se van presentando en el análisis.
- c. El paciente se va responsabilizando progresivamente de su enfermedad: debe reconocer su yo alineado y ahora sí identificarse con él.
- d. El analista debe haberse sometido él mismo a un análisis, para conocer los procesos de autorreflexión en los cuales quiere inducir al analizado. El proceso de análisis debe conservar la estructura dialogal de la comunicación en la que el analista es interlocutor y mediador de conocimientos para el paciente, gracias a su compromiso responsable en ese proceso emancipatorio.

Por lo tanto, el psicoanálisis es ante todo un proceso de autorreflexión en el cual intervienen analista y paciente en procura de reconstruir una historia, para que ésta pueda ser apropiada por su propio autor, quien al responsabilizarse de ella, se encamina hacia su liberación. Llegamos a esta conclusión después de haber propuesto los fundamentos del conocimiento psicoanalítico como alternativa al concepto de objetividad del positivismo científico, cuya historia habíamos expuesto en la primera parte de este trabajo.

124 LA TENTACIÓN DEL CIENTISMO

Freud quiso instaurar una nueva ciencia humana, como lo hemos intentado mostrar en las páginas anteriores, pero siempre pensó que esta ciencia pudiera llegar a manejarse con métodos naturalistas. Esto convertiría de nuevo al psicoanálisis en una ciencia positiva, quitándole su incidencia crítica y su vinculación necesaria con procesos de reflexión.

Ahora bien, una ciencia positiva sólo puede causar cambios de conciencia en cuanto cuente con funciones del organismo humano que en cierta manera se asemejen a procesos naturales objetivables. Pero el acto de reflexión que se instaura mediante la “*ilustración*” hermenéutica –y esta es la función del psicoanálisis– es un acto a través del cual el sujeto se recupera de una posición en la que él mismo

se había autoobjetivado en la represión. Para esta labor específica de emancipación del sujeto no se da alternativa posible, menos aún en forma de una tecnología. Por esto habría que formular, en términos generales, las siguientes tres tesis:

1. La autorreflexión psicoanalítica no puede ser reemplazada por una psicofarmacología que pretenda reducir la materialidad de la psique a *energía* instintiva.
2. Así como los síntomas no pueden quitarse sólo con fármacos, tampoco pueden anularse con la hipnosis, como lo pretendía Breuer. La hipnosis no puede romper definitivamente los obstáculos de la memoria ya que solamente *manipula* procesos de conciencia, pero no llega a *responsabilizar* al sujeto de ellos.
3. Si el marco categorial del psicoanálisis permanece unido, desde el punto de vista de la lógica de las ciencias, a los presupuestos y condiciones de una interpretación de textos desarticulados, con los cuales sus propios autores se engañan, entonces la construcción teórica del psicoanálisis debe permanecer ligada y como interiorizada al proceso de reflexión. Luego explicaremos mejor el sentido de esta tesis.

La alternativa positiva sería reinterpretar el psicoanálisis en términos de ciencia experimental como psicología del aprendizaje de la conducta según los marcos behaviouristas, o como psicocibernética. De hecho, en el modelo freudiano de repartición y regulación de energías hay un intento de positivizar el psicoanálisis, pero ninguna de las expresiones sobre relaciones cuantitativas hechas desde la perspectiva de una economía de los instintos puede ser comprobada experimentalmente.

EL MODELO ESTRUCTURAL PSICOANALÍTICO

Probablemente el intento más consistente por positivizar el psicoanálisis está en hipostasiar las tres instancias yo, ello y superego, en las cuales propone Freud organizar tópicamente, en un modelo estructural, los resultados de su hermenéutica profunda. Entendamos por “tópica” la interrelación de sistemas que se consideran metafóricamente como asentados en diversas regiones espacio-temporales. Freud sugiere organizar en una especie de tópica las hipótesis operacionales que ha venido utilizando en el proceso de reflexión.

El *yo* es la instancia que representa los intereses de la personalidad en su conjunto.

El *ello* representa el polo instintivo, reprimido e inconsciente de la personalidad.

El *superego* representa la instancia juzgante que sanciona y reprime.

Freud recalca que toda la teoría psicoanalítica se levanta sobre la constatación de la resistencia que ofrece el paciente al analista en el proceso de hacerle consciente de su inconsciente: lo inconsciente es lo que está excluido, excomulgado de la comunicación pública.

Quiero decir que Freud gana el concepto de inconsciente a partir de la experiencia comunicativa entre el médico y el paciente. Esta misma experiencia lo lleva a construir el modelo estructural de las tres instancias –yo, ello, superego–, a partir de la interpretación del síntoma como forma específica de distorsión de la comunicación diaria.

Para Freud poder entender lo que significa su “tópica” con respecto al psicoanálisis hubiera necesitado, por lo tanto, una “teoría del lenguaje”.

Jürgen Habermas y Alfred Lorenzer intentan explicitar la teoría del lenguaje subyacente a la metapsicología de Freud. El lenguaje tiene la función fundamental de estabilizar procesos conscientes, al articular algo interior al sujeto en símbolos con realidad externa. Gracias a tales símbolos se entiende el paso de la inteligencia animal a la inteligencia humana, al permitir los símbolos objetivados el paso de un actuar meramente adaptativo a una acción instrumental. Gracias a los símbolos lingüísticos se pueden ensayar cadenas de acción alternativas, lo que permite al yo ejercer su función realista e investigar la realidad. Este sentido de realidad se hace necesario a medida que, gracias al lenguaje, se van expresando culturalmente ilusiones, que bien pueden ser alucinaciones o auténticas necesidades.

El sentido de realidad del *yo* reconoce qué movimientos instintivos causarán situaciones conflictivas. Se provoca la angustia y el rechazo de la angustia: en los casos en que el conflicto no tiene solución se provoca la fuga: el yo que huye debe esconderse de sí mismo. El texto en el cual se articula ese yo debe ser censurado. Se tiene que negar la identidad del yo realista con el yo conflictivo: se reduce este último a un neutro y se dosifica en el *ello*.

126

La huida del yo de sí mismo es una operación que se realiza en el lenguaje mismo: de lo contrario no sería posible la reconstrucción hermenéutica del proceso de rechazo mediante el análisis del lenguaje en un proceso dialogal.

Al yo corresponde topológicamente lo consciente y lo preconscious. La reflexión hace consciente lo inconsciente. El proceso contrario, de lo consciente o preconscious a lo inconsciente, exige una explicación, la actividad de una instancia que rechaza y que la mayoría de las veces se presenta como inconsciente: esto exigió la introducción del *superego*, que significa la apropiación de los roles sociales por parte del yo; en una palabra, el superego es la autoridad social interiorizada psicológicamente mediante el lenguaje sancionado.

Habermas comenta: la deducción del modelo estructural de las tres instancias a partir de las experiencias psicoanalíticas liga las tres categorías, yo, ello y superego, al sentido específico de una comunicación en la cual se relacionan médico y paciente con el objetivo de provocar un proceso de “ilustración” que conduzca al enfermo a la reflexión y mediante ella a la salud. No tiene por lo tanto ningún sentido volver a explicar el proceso comunicativo que sirvió para generar el modelo estructural por medio de las mismas categorías ganadas en ese proceso.

Esto es lo que a la hora de la verdad hace Freud al intentar hipostasiar y substancializar las categorías yo, ello y superego. Las expresiones del modelo teórico son sin embargo más pobres que el lenguaje con el que se describe el proceso mismo que permite elaborar la teoría. Este es el caso del psicoanálisis. En su práctica juega un papel definitivo el *yo de la reflexión*. Este es precisamente el que ha desaparecido en el lenguaje teórico de la metapsicología. El movimiento de la reflexión, el esfuerzo emancipatorio de la crítica, que transforma un estado patológico de autoengaño en un estado de conflicto superado y de reconciliación con el lenguaje antes excomulgado; toda esta dimensión del yo se olvida al nivel de la metapsicología. Es grotesco: el modelo estructural niega la procedencia de sus propias categorías a partir de un proceso reflexivo de ilustración.

En este punto Habermas afirma enfáticamente su tesis contra cualquier intento de positivizar el psicoanálisis: si el marco categorial del psicoanálisis está ligado lógico-genéticamente a una interpretación de textos trastornados, con los cuales sus mismos autores se engañan, entonces el producto teórico, es decir, la metapsicología misma, también está ligada al contexto de la autorreflexión. Esta ligazón a la autorreflexión en un contexto de interacción entre analista y analizado es lo que garantiza al psicoanálisis su carácter hermenéutico, crítico y práctico.

LA METASICOLOGÍA COMO INTERPRETACIÓN GENERAL DE PROCESOS DE FORMACIÓN

Si Freud en lugar de hipostasiar las categorías de la metapsicología, las hubiera ubicado en el sistema relacional de la autoreflexión, habría podido comprenderla en lo que en realidad significa para las ciencias sociales críticas: una interpretación general de los procesos de formación y una meta-hermenéutica que ayuda a clarificar las condiciones de posibilidad del conocimiento psicoanalítico.

Habría que entender por metapsicología el conjunto de aquellos presupuestos fundamentales que se refieren a la relación patológica entre lenguaje cotidiano e interacción y que pueden ser categorializados en un modelo estructural gracias a que se fundan en una teoría general del lenguaje.

Por lo tanto, mientras las teorías científicas experimentales se someten directamente a la comprobación empírica, las proposiciones teóricas de la metapsicología están relacionadas con procesos investigativos no experimentales que son reflexivos, de los cuales depende el que tales proposiciones tengan sentido o carezcan de él. Lo que en la metapsicología se afirma sobre acción comunicativa, deformación lingüística y comportamiento patológico proviene de todo un proceso de reflexión posterior sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento psicoanalítico. Por eso el sentido de tales proposiciones depende de un proceso de reconstrucción escénica, tal como en realidad se desarrolla en el psicoanálisis.

Por otro lado, la metapsicología presupone una teoría del lenguaje cotidiano: es decir, todo lo que constituye la validez intersubjetiva de los símbolos, la mediación lingüística de interacciones con base en un reconocimiento mutuo, y la adaptación social del individuo gracias a la gramática de los juegos lingüísticos.

Esta interrelación estrecha entre la metapsicología y el proceso hermenéutico de ilustración, que la posibilita como teoría, es la que constituye a aquella en una interpretación general del proceso de formación, contradistinta de las meras teorías experimentales de las ciencias positivas.

Las interpretaciones generales pueden sistemáticamente aparecer como teorías, pero siguen conservando un vínculo histórico con el lenguaje diario. Este vínculo se manifiesta en los tipos (tipologías), los esquemas, los modelos, etc., que pueden ser aplicados a cada historia individual. Una interpretación general contiene al menos: roles anónimos, modelos de acción que se repiten, y un vocabulario estandarizado; la presentación del complejo de Edipo es un buen ejemplo para una interpretación general.

Pero las interpretaciones generales no se refutan con los mismos medios con los que se refutan las teorías generales. Las interpretaciones pueden ser rechazadas por un paciente, no por ser falso el diagnóstico, sino precisamente por todo lo contrario. Las interpretaciones se confirman sólo en proceso de formación desde la autorreflexión del paciente. Únicamente en tales procesos puede una construcción teórica mostrarse como acertada o desacertada.

Por lo tanto, las interpretaciones generales permiten en cierta forma plantear hipótesis causales, pero éstas sólo pueden ser explicativas desde la comprensión hermenéutica. Las interpretaciones generales tienen un valor heurístico y no un valor meramente causal. Las interpretaciones se mantienen, a diferencia de las leyes causales, ligadas a la concreción de su aplicación. Es decir, lo típico y esquemático de la interpretación general exige, como complemento de su validez explicativa, lo concreto a lo cual se aplica heurísticamente. A su vez, esto concreto recibe de la interpretación general una mayor comprensión explicativa.

Esto nos indica como último rasgo de las interpretaciones generales que éstas nunca sirven para dar aclaraciones fuera o libres de un contexto socio-histórico determinado.

EL PSICOANÁLISIS COMO TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD

Si una interpretación general no tiene sentido sino en la concreción de su aplicación, y ésta a su vez no puede conservarse libre del contexto socio-histórico, se puede entender por qué Freud afirma que la sociología es psicología aplicada.

El analista está utilizando criterios de normalidad que toma de su contexto social, es decir, del lenguaje cotidiano; pero éste como sedimentación de una cultura determinada podría ser susceptible también de crítica: la sospecha de una neurosis general de una cultura no es ilegítima.

Freud utiliza aquí los mismos elementos de la reflexión psicoanalítica: se trata de reconstruir la historia cultural del género humano. En ella se da el hecho de la represión causada por el conflicto entre la naturaleza exterior de tipo socioeconómico y la naturaleza interior de tipo agresivo-libidinal. Así mismo, la autoridad exterior, interiorizada como superego está fundamentada económicamente dada la escasez de bienes; hay que reducir el número de miembros de la sociedad y desplazar las energías de la vida sexual al trabajo. Las mismas condiciones y fenómenos que llevan a los individuos a la neurosis, conducen a la sociedad a constituir las instituciones, y éstas son de naturaleza represiva.

La teoría de la sociedad de Freud insiste como la de Marx en una reconstrucción de la historia humana: en esa historia la cultura (para Marx la sociedad) es aquello que permite al hombre elevarse de condiciones de existencia puramente animal a relaciones sociales humanas. La cultura es un sistema de autoconservación de las relaciones entre los hombres. También Freud distingue, como Marx, las fuerzas productivas, como posibilidades técnicas de dominio de procesos de la naturaleza, de las relaciones de producción.

Pero para Freud las instituciones no responden sólo a intereses de clase, sino que están más profundamente motivadas en la necesidad general de autoconservación, sin tener en cuenta una distribución del trabajo y de sus productos según intereses de clase.

Freud no entiende las instituciones como regulación del obrar instrumental, las entiende como necesidad para regular el todo social que se genera en el trabajo socialmente considerado. Pero las instituciones pueden legitimarse además por intereses ideologizados de las clases en el poder, sólo que no toda la superestructura cultural es apariencia patológica.

Existe una correlación entre el grado necesario de represión que ejercen las instituciones y las posibilidades reales de dominio técnico sobre la naturaleza. En el momento que estas últimas no concuerden con la represión de aquellas, el desajuste permite la realización de deseos reprimidos injustamente. Las ilusiones y los deseos no son sólo conciencia falsa. En el momento que las represiones institucionales van más allá de lo que exigen las condiciones económicas, son las clases oprimidas las que se rebelan contra legitimaciones ideológicas de las instituciones, que en este caso concreto corresponden a intereses de clase: aquí comienzan las clases a significar algo específico.

En este punto Freud puede determinar con más precisión que el mismo Marx, el término histórico de las instituciones y las ilusiones, es decir, de la dominación y la ideología.

Si Marx, para reconstruir la historia humana, privilegia el factor trabajo, Freud privilegia el factor organización social que se articula en las instituciones, donde son reprimidas las ilusiones de los particulares, desde donde se ejerce la dominación, y donde se sedimentan las ideologías.

Si Marx puede entender al hombre como animal capaz de producir instrumentos; Freud tiene que definirlo como el animal reprimido en sus instintos y al mismo tiempo capaz de fantasear más allá de la represión fáctica. El problema primordial de Freud no será por tanto la organización misma del trabajo, cuanto el desarrollo de las instituciones.

Quiere decir esto que para Freud la dominación y la ideología corresponden a una relación histórica distorsionada; la base de la distorsión está en la naturaleza intersubjetiva y simbólica del hombre mismo. Un cambio revolucionario de la dominación y de la ideología no puede ser absolutamente determinado por un desarrollo específico de las fuerzas productivas, pero si puede ofrecer la posibilidad de realizar las ilusiones que pujan bajo la represión. La mera es la fundamentación racional de las normas culturales, es decir, una organización de las relaciones sociales según el siguiente principio: la validez de cualquier norma de relevancia política depende de la legitimación obtenida por el consenso al interior de una comunicación libre de dominación.

CONCLUSIÓN

Quiero concluir muy brevemente. Si definimos el positivismo como la negación de la reflexión y la reducción de la subjetividad a dato empírico, podemos concluir que la positivización de la psicología, en cuanto su meta es la subjetividad, cierra y concluye la unidimensionalidad. Por esto nos pareció necesario volver, desde la filosofía, a la teoría psicoanalítica, para rescatar en ella una ciencia materialista de

la reflexión. En las últimas páginas mostramos cómo la teoría psicoanalítica rompe el contexto mismo del análisis para señalar hacia las determinantes socio-históricas que delinean la pertenencia del hombre. En esta relación hombre-sociedad se encuentran el materialismo histórico de Marx y la concepción materialista de la reflexión de Freud. Mostramos inclusive algunos puntos en los que Freud rescata aspectos de la subjetividad que parecen de menos importancia en ciertas lecturas del marxismo: la libido, lo simbólico, la cultura, en una palabra ese conflicto que ya Kant llamó la insociable sociabilidad del hombre.

Ahora nos preguntamos: ¿qué caracteriza a la psicología como ciencia social? El que como ciencia lleve a una reflexión crítica sobre la pertenencia del hombre. Esto significa en la situación de unidimensionalidad que tal psicología tendría que privilegiar los elementos críticos y reflexivos frente a las meras técnicas de aprendizaje, adaptación y control. Si la psicología reconoce su compromiso con el hombre, tendría ante todo que ser consciente de la sociedad a la que éste pertenece. Si en ella el hombre se ha exteriorizado, alienado y extrañado de tal forma que ya casi acepta de buena gana ser objeto, igual que los objetos que produce para consumir, sugeriría al psicólogo que en lugar de reconciliar al hombre y contentarlo con su pertenencia mediante el diseño de comportamientos y conductas alternativas, pero dentro del mismo sistema, lo sacudiera e irritara recordándole su historia como sujeto: quizá desde esta historia podría de nuevo el hombre fantasear nuevas formas de organización social en las que la libertad, la responsabilidad, la eticidad, la comunidad pudieran realizarse material y concretamente.

Esta tarea crítica del psicólogo es incómoda; tanto para las instituciones que lo producen, cuya lógica sutilmente represiva él develará, como para él mismo, ya que la reflexión es un esfuerzo más radical y más profundo que el mero aprendizaje. En el esfuerzo por la reflexión y la crítica se encuentran la filosofía y las ciencias sociales. Edmund Husserl expresa el *pathos* de la filosofía cuando en pleno auge del fascismo le propone al filósofo como tarea fundamental ser responsable de la humanidad.

Bogotá, agosto de 1980

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Wihlhelm Ditley, *Psicología y teoría del conocimiento (Obras T.VI)*. FCE, México 1978.

Sigmund Freud, *Obras completas (3 tomos)*. Edit. Biblioteca nueva, Madrid 1968.

Jürgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt 1968. “Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik” in: J. Habermas u.a. (Hrsg.), *Hermeneutik und Ideologie kritik*. Frankfurt 1971, S. 120-159. “Conocimiento e interés” en: *Ideas y Valores* 42-45, Bogotá 1973-75, pgs. 61-67. “Trabajo e interacción” en: *Eco* 211, Bogotá 1979, pgs. 1-31. “La ciencia y la técnica como ideología”, en *Eco* 127, Bogotá 1970.

Guillermo Hoyos Vásquez, “Positivismo y dialéctica” en: Hernando Rosa (Comp.), *La investigación científica en Colombia hoy*, ESAP, Bogotá 1979, pgs. 207-220. “Sentido de la reflexión epistemológica sobre las Ciencias Sociales” en: G. Hoyos Vásquez y otros, *Epistemología y política*. Naumann-Cinep, Bogotá 1980, pgs 49-58. “El problema de la libertad humana en Kant”, en: *Ideas y Valores* 51-52, Bogotá 1978, pgs. 57-74.

Alfred Lorenzer, *Spracherstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt 1973. *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs*. Frankfurt, 1972. *Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion*. Frankfurt, 1973. *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*. Frankfurt 1976. *Sprachspiel und Interaktionsformen*. Frankfurt, 1977.

132

Herbert Marcuse, *Eros y civilización*, Seix Barral, Barcelona 1969. *El hombre unidimensional*. Seix Barral, Barcelona, 1970. *Sicoanálisis y política*. Península, Barcelona 1970.

Paul Ricoeur, “Ciencia e ideología” en: *Ideas y Valores* 42-45, Bogotá 1973-75, pgs. 97-122.

Enrique M. Ureña, *La teoría crítica de la sociedad de Freud*. Tecnos, Madrid, 1977.

LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA BIOLÓGICA Y SOCIAL

*Alfredo Ardila**

Importantes polémicas han sido frecuentes alrededor del punto de cuál debe ser la situación exacta de la psicología dentro del marco general de la ciencia.

El desacuerdo, sin embargo, parece referirse más a cuáles son las formas en que debemos abordar los problemas propios del nivel explicativo de la psicología (cuáles son las relaciones existentes entre la psicología y la neurofisiología, por una parte, y entre la psicología y los fenómenos sociales, por la otra) y a los tipos de *datos* que consideramos válidos, que propiamente a la naturaleza de los fenómenos de que debe ocuparse y debe considerar como suyos la psicología como ciencia. Difícilmente algún investigador haya intentado alguna vez negar que la organización perceptual, los principios y leyes del aprendizaje, o la solución de problemas y la formación de conceptos, no sean fenómenos que deben ser considerados en una u otra forma por la psicología y que corresponden a su nivel propio de análisis.

El acuerdo, sin embargo, no es ni mucho menos tan claro con respecto al papel que debe desempeñar la biología en las explicaciones de los fenómenos psicológicos, y cuál es el peso que se debe adscribir a los “factores sociales” en el comportamiento del individuo. Al menos en cierto sentido, sería válido afirmar que las teorías psicológicas se han distinguido según la importancia relativa que adscriban a los factores biológicos y experienciales en el comportamiento.

UN DOBLE SISTEMA DE EVOLUCIÓN

Para abordar este punto es necesario partir de una serie de consideraciones evolutivas, enfatizadas especialmente dentro del marco de la psicología soviética (Vygotsky, 1926, 1930, Leontiev, 1972, 1975, Luria, 1973, Hac y Ardila, 1977) y que en algo ayudan a clarificar el lugar que le corresponde a la psicología dentro del marco general de la ciencia, sobre todo con respecto a los niveles integrativos limítrofes: el nivel biológico y el nivel social.

* Universidad Nacional Autónoma de México.

Vygotsky (1925, 1926, 1930, 1960) señala que la evolución biológica llevó a la aparición de un nuevo mecanismo adaptativo, inexistente a niveles inferiores y representando por la transmisión de conocimientos de una generación a otra, lo que permitió un nuevo tipo de evolución cualitativamente diferente y con sus mecanismos propios y leyes características: la evolución cultural. La aparición de tal mecanismo, surgido al lograrse determinado nivel de complejidad del sistema nervioso, permitió la acumulación de conocimientos e hizo que el comportamiento del hombre adquiriera una forma de desarrollo condicionada no sólo a las leyes de la evolución biológica, sino también a las leyes del desarrollo socio-histórico (Vygotsky y Luria, 1930).

La idea de dos tipos de adaptación al medio –natural y cultural– corresponden a dos sistemas de comportamiento y hace que la actividad humana responda a dos sistemas de evolución: por una parte el proceso de evolución biológica de las especies animales que dio origen a la especie *Homo sapiens*, y por otra, el proceso de desarrollo histórico con sus propias leyes, a través del cual el hombre primitivo, sin necesidad de nuevos cambios biológicos se convirtió en hombre con cultura. Para este nuevo tipo de adaptación es característica una mediación por medio de instrumentos técnicos, por una parte, y de determinados procesos psicológicos, por la otra. Esto implicaría una nueva definición de una serie de términos en psicología como medio, estímulo, respuesta, etc.

Con la ayuda de la actividad simbólica creada por el mismo hombre e introducida en su actividad, su comportamiento presenta siempre un carácter mediado, y por esto no sometido a la acción de estímulos inmediatos, lo que le permite al hombre un control temporal diferente de su conducta; posee un mecanismo socio-histórico de conservación y transmisión de las experiencias de generación a generación, de manera que sus programas de comportamiento se basan en los conocimientos asimilados y en las situaciones presentes y futuras en las cuales debe realizar una u otra acción.

Es como si se ampliara el medio en el cual vive y actúa el hombre. Su medio no incluye solamente su medio natural, sino también su medio social, entendido este último como el conjunto de relaciones sociales creadas en el proceso de realización de su actividad. Además, el medio humano cambia constantemente bajo la acción del hombre mismo.

En consecuencia, todo el comportamiento humano adquiere una nueva dimensión y todos los procesos que estudiamos en él se encuentran mediados por este doble sistema de evolución (Luria y Vygotsky, 1930, Leontiev, 1972).

El hombre nace en medio de un mundo de objetos creados por la historia social; representa el mundo a través del lenguaje y utiliza instrumentos para relacionarse

con el medio externo sin necesidad de nuevos cambios corporales; y se comunica con otras personas transmitiendo su experiencia de generación en generación, y de esta manera acumula conocimiento.

De este modo, además de la experiencia heredada, cuyo origen fue clarificado en general por la teoría de la evolución, los mecanismos reflejos comunes a los animales y a los hombres y los principios generales de comportamiento animal, al comportamiento humano se agrega otro nuevo mecanismo que le confiere una estructura de comportamiento cualitativamente diferente.

La formación, el desarrollo y la funcionalización de los procesos psicológicos se lleva a cabo valiéndose del principio de significación. Los procesos psicológicos adquieren su carácter mediativo gracias a la utilización de símbolos. Por *funciones psicológicas superiores* se entienden, dentro del marco de Vygotsky, una actividad simbólica compuesta de ciertas formas exteriores –lenguaje externo, lectura, escritura, dibujo, etc.– y de determinadas formas interiores –percepción compleja, memoria lógica, atención dirigida, pensamiento conceptual, etc.–. Por una parte, el hombre se dirige a los objetos del mundo y a la gente que le rodea a través de su propia actividad simbólica; por otra, se dirige a sí mismo por medio de su actividad simbólica (Vygotsky, 1960).

Los símbolos no constituyen otra cosa que creaciones de los hombres que viven y trabajan en sociedad. Por consiguiente, se consideran inicialmente como un fenómeno social y luego como un instrumento simbólico del hombre en particular, que permiten la mediación de su propio comportamiento.

En la ontogenia, para el niño, desde sus primeros días de vida es indispensable actuar en relación con el mundo que lo rodea, no de manera inmediata, sino a través de otra persona que le enseña a emplear los símbolos, los nombres de los sonidos, el lenguaje, etc. Estos símbolos al comienzo son los medios de comunicación social entre las personas, entre el niño y la otra gente, medio para controlar el comportamiento de los demás (Vygotsky, 1934, Luria, 1963, 1973, Galperin, 1959).

Luego el niño poco a poco los transforma en suyos para actuar sobre sí mismo, hacer operación con estos símbolos de su propia actividad, primero en su formación exterior, luego en su formación interna. De esta manera, por su interacción con otras personas que lo rodean, el niño adquiere instrumentos psicológicos gracias a los cuales aprende a dirigir su comportamiento.

Tales consideraciones podrían resumirse entonces en los siguientes puntos: 1) al alcanzar un determinado nivel de complejización del sistema nervioso aparece un nuevo mecanismo adaptativo en el hombre, lo que le permite un nuevo grado de evolución y le confiere una estructura de comportamiento cualitativamente diferente; 2) todas las formas de comportamiento halladas en el hombre responden

a este doble sistema de evolución: su evolución biológica, que le confiere determinadas características como especie, y su evolución sociocultural, que le permite la transmisión y la acumulación de conocimiento, y la mediación y el control de su comportamiento, especialmente a través del lenguaje.

Razran (1971) intentó integrar los datos disponibles acerca de la filogenia del aprendizaje, considerando la existencia de diferentes tipos y niveles de aprendizaje paralelos a la evolución del sistema nervioso, que se extienden desde la habituación común a todos los organismos vivos, desde los protozoarios hasta el hombre, hasta las formas más complejas de aprendizaje mediadas por el lenguaje y por la elaboración lógica, sólo presentes a nivel del hombre, a pesar de que en éste siguen coexistiendo todos los niveles y las formas anteriores de aprendizaje. Las formas superiores de aprendizaje incluyen siempre a los inferiores.

Este es un buen ejemplo de cómo un fenómeno adquiere características diferentes a medida que se complejiza el sistema nervioso y se avanza en la escala filogenética. Aprendizaje que existe a través de toda la escala filogenética, desde la ameba hasta el hombre, pero va siendo no sólo cuantitativa sino también cualitativamente diferente.

Los principios que rigen las formas más primitivas de aprendizaje, como es la habituación, pueden ser estudiadas a niveles inferiores de la escala filogenética; otras formas más complejas, como el aprendizaje por refuerzo, sólo aparecen a niveles superiores, y por lo tanto, únicamente puede ser estudiado desde determinados organismos. Las formas más complejas de aprendizaje, como son aquellas mediadas por el lenguaje, sólo pueden ser estudiadas a nivel del hombre, aunque en éste siguen existiendo niveles inferiores de aprendizaje –como serían la habituación y el aprendizaje por refuerzo– superpuestos a las formas más complejas y que dependen de la existencia de nuevas estructuras centrales.

HACIA UNA UBICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA

136

Se ha intentado definir la psicología como el estudio del comportamiento de los organismos vivos, o similares. Esta definición, que ha sido corriente en la psicología occidental en los últimos años, enfatiza dos aspectos:

1. Que se trata de “comportamiento”, o más exactamente, se fundamenta en datos observables y objetivos (movimientos musculares y secreciones glandulares, diría Watson). Es obvio que toda la ciencia estudia una u otra forma de comportamiento (la astronomía estudia el comportamiento de los cuerpos celestes, la química estudia el comportamiento molecular, etc.). Al introducir el término “comportamiento” de ninguna manera se está cambiando el objeto de estudio de la psicología, sino que se está enfatizando que sólo ciertos *datos observables* son aceptables en la construcción de una teoría psicológica. Tal consideración, aunque en principio válida

y encaminada a rechazar toda posibilidad de mentalismo y dualismo, implica, sin embargo, el peligro, por una parte, de dejar de lado, rechazar o ignorar todo lo “potencialmente observable”, lo que puede ser medido únicamente de manera indirecta, o lo que sólo los nuevos avances técnicos podría permitir observar; es decir, el peligro de tomar “datos observables” en el sentido lato del término, equivalente aproximadamente a todo aquello que se pueda detectar. Y por otra parte, corre el peligro de que a pesar de situarse a espaldas de la biología y la sociología, caiga en reduccionismos implícitos: una emoción es una respuesta glandular, la formación de un concepto es una secuencia de movimientos musculares, y el comportamiento es el resultado exclusivo de la experiencia debida a los estímulos y refuerzos recibidos de otras personas.

2. Al hablar de “organismos vivientes” se está pasando por alto la dimensión filogenética del comportamiento. Aunque la realidad sea la misma, sus formas de aprehensión, los niveles de procesamiento que sigue la información sensorial, las posibilidades de asociación entre diferentes tipos de información, los niveles y tipos de respuesta, y la posibilidad de modificar el comportamiento según la experiencia son distintos, dependiendo de las características del organismo en cuestión y de su nivel evolutivo. El ejemplo presentado por Razran (1971) con relación a la filogenia del aprendizaje es ilustrativo en este punto.

Podría decirse que se trata sólo de aquellas regularidades comportamentales comunes a todos los organismos vivientes. Sin embargo, sólo las formas más simples de comportamiento –como es el caso de la habituación– pueden ser comunes a todos los organismos, formas que a pesar de que continúan existiendo a niveles superiores, van constituyendo una proporción considerablemente menor de su repertorio de conducta. Al llegar a niveles superiores nos tropezaríamos con la dificultad de que sólo hemos analizado una parte menor del comportamiento, dejando por fuera la mayoría de formas y aspectos de la conducta, y reduciendo nuestro trabajo no al comportamiento de los organismos vivientes, sino tan sólo de las especies más simples y primitivas.

Cuando estudiamos el comportamiento de una rata lo hacemos por una de dos razones: 1) estamos interesados en el comportamiento de su especie, en sus pautas de conducta, en su repertorio de respuestas, etc.; este es el tipo de análisis comportamental enfatizado por los etólogos, o 2) estamos interesados en el análisis de principios generales de comportamiento propios de los organismos vivientes, o al menos propios de ciertos niveles evolutivos; queremos desprender principios generales de comportamiento, de manera similar a cuando el genetista estudia la mosca de vinagre para desprender principios generales de transmisión genética. Este último ha sido el tipo de análisis enfatizado por los psicólogos.

Resaltamos que al alcanzarse determinado nivel de evolución filogenética y de complejización del sistema nervioso, aparecen mecanismos adaptativos cualitativamente nuevos representados por una corticalización máxima, una probabilidad aumentada de aprendizaje no sólo en volumen, sino también en tipo, y un nuevo proceso de transmisión de la experiencia a nivel individual, que permite la creación de cultura, la acumulación de conocimientos y la mediación y la simbolización de toda la experiencia, logrados principalmente a través del lenguaje. Tal evolución histórico-social, que posee su dinámica y leyes propias, condiciona todas las actividades del hombre, lo que lo convierte en una especie no sólo cualitativa, sino cuantitativamente nueva. Existe un nuevo tipo de adaptación al medio circundante, lo cual corresponde a una nueva estructura de comportamiento. Como señaló Vygotsky (1960), ignorar este aspecto lleva al error de reducir la psicología al estudio quizás del “mamífero superior”, dejando de lado, en consecuencia, al “hombre social”.

Esto conlleva, entonces, una pregunta central: ¿existe algo en el comportamiento humano que sea cualitativamente diferente de lo que sucede a nivel de todas las demás especies, incluyendo las más cercanas desde el punto de vista de la filogenia y de la organización del sistema nervioso? ¿el comportamiento humano es en algo esencialmente diferente con respecto al de todos los demás organismos? Para el grupo de psicólogos soviéticos situados dentro de la tradición de Vygotsky, la respuesta es *sí*. La diferencia del comportamiento humano radica en la existencia de un nuevo mecanismo de adaptación representado por la transmisión de experiencia, la acumulación de conocimiento, la creación de instrumentos (“organismos artificiales”), y en consecuencia, no sólo su evolución biológica responsable de los cambios morfológicos y la complejización y telencefalización del sistema nervioso, sino también la evolución sociocultural, origen de todos los procesos psicológicos complejos.

138

Tal tipo de consideración sobre la aparición de mecanismos de adaptación cualitativamente nuevos, en rigor podría hacerse con relación a otros cambios evolutivos. Podría afirmarse que es cualitativamente nueva la adaptación lograda en un medio terrestre con relación a un medio acuático, debido al desarrollo de los sistemas sensoriales y motrices que esto implica, y que es cualitativamente nuevo alcanzar una configuración bilateral con respecto a una radiada. En el hombre, con relación a las especies cercanas, es distintivo al menos:

1. No una mayor discriminación sensorial o fuerza motora, sino la presencia de sistemas motores de naturaleza diferentes (no es más fuerte, pero puede aumentar su fuerza con la ayuda de instrumentos; posee además una coordinación motriz extraordinariamente fina con relación a los movimientos de

la mano y del aparato fonador) y sistemas sensoriales que permiten mayor elaboración y procesamiento de la información sensorial (aumentan en su corteza las áreas secundarias y de asociación), lo que le permite lograr formas de percepción mucho más complejas.

2. Aumenta a un máximo la proporción del encéfalo con respecto al cuerpo.
3. Aparece en un lenguaje articulado que le permite representar la realidad, lograr actividades grupales más eficientes, controlar el comportamiento, transmitir la experiencia acumulando conocimiento, y que cambia en forma radical toda su actividad como organismo viviente, dando origen –como diría Vygotsky– a las funciones psicológicas superiores.

Para muchos otros psicólogos la respuesta, si no explícita, al menos sí implícita, ha sido que la estructura del comportamiento es similar entre el hombre y otros organismos.

Vygotsky señalaría que memoria existe siempre a nivel animal, pero la memoria mediada a través del lenguaje es privativa del hombre; las formas sensoriales o exoevocadas de atención existen a nivel animal, pero las formas dirigidas de atención son privativas del hombre; comunicación existe a nivel animal, pero la existencia de un lenguaje articulado es privativa del hombre. Es decir, solamente en el hombre, y gracias a la presencia del doble sistema de evolución señalado, aparecen las funciones psicológicas superiores (memoria mediada, atención dirigida, etc.), y esto le confiere a su comportamiento una estructura cualitativamente diferente.

El gran interés que han despertado los estudios relacionados con el aprendizaje de lenguas artificiales por parte de primates subhumanos (Fouts, 1973, Premack, 1971, Gardner y Gardner, 1978) se debe, al menos en parte, a la posibilidad que esto plantea de que no exista nada cualitativamente nuevo en el comportamiento humano, y que en consecuencia, los principios básicos de su comportamiento podamos encontrarlos a nivel subhumano, sin tener que recurrir a la postulación de nuevos mecanismos adaptativos.

La pregunta en este caso naturalmente sería: ¿y qué se logró entonces desde el punto de vista adaptativo con toda la evolución ulterior?

Dependiendo de la posición adoptada, la definición de psicología cambiará un tanto, al igual que el peso relativo que se le adscriba a distintos datos, pero no así el objeto de estudio de la psicología: ésta seguirá constituyendo el estudio de la actividad a nivel del sujeto, bien sea que se explique tal actividad con base en los mismos principios generales del comportamiento animal, o bien porque se suponga que existen *además* formas adaptativas propias y sistemas de evolución privativos.

RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS

Corresponde a la psicología fisiológica el estudio de los principios biológicos que fundamentan las formas complejas de actividad y todo lo que podríamos llamar fenómenos psicológicos: organización perceptual, lenguaje, atención, pensamiento abstracto, etc.; en otras palabras, los correlatos biológicos de los fenómenos psicológicos. Tales áreas de la ciencia, cuya función ha sido señalar cómo se organizan desde el punto de vista de los principios biológicos y neurofisiológicos de la actividad psicológica, han logrado un desarrollo vertiginoso durante los últimos años. Trabajos como los de Hebb (1949) y Konorski (1968) han permitido clarificar los principios neurofisiológicos básicos que rigen las formas complejas de organización perceptual; los de Lenneberg (1967) y Luria (1947, 1969), la organización del lenguaje como sistema funcional complejo jerárquicamente organizado y que depende de la actividad múltiple de diversas estructuras corticales; los de Hernández Peon (1966) y Sokolov (1961, 1970), la organización de los procesos de atención; los de Anokhin (1968), Luria (1963, 1970, 1973) y Pribram (1973), la regulación del control y programación del comportamiento; y muchos más.

No se trata de reducir los fenómenos de la psicología a ciertos principios neurofisiológicos, sino de analizar los principios neurofisiológicos que los sustentan, de la misma forma que el papel de la bioquímica es estudiar los principios químicos que fundamentan los fenómenos biológicos (irritabilidad, reproducción, etc.); estos últimos corresponden a un nivel de análisis diferente, y en consecuencia, a un nivel más estructural.

La segunda gran frontera de la psicología está constituida por las ciencias sociales. La sociología se ocupa de los fenómenos de grupo; la historia, de los cambios en los grupos humanos a través del tiempo; la antropología, de los productos culturales (instrumentos, costumbres, creencias, etc.). Tales fenómenos sociales poseen una dinámica y sus leyes propias. Al igual que la actividad de un organismo particular constituye el resultado a un nivel estructural de una serie de fenómenos biológicos subyacentes, la actividad social es la resultante estructural de una serie de fenómenos individuales, pero pertenece a un nivel de análisis diferente, con su organización y leyes propias. Esto implica que los fenómenos sociales no se explican con base en los principios que rigen los fenómenos individuales; simplemente son niveles diferentes de análisis de la realidad.

La diferencia entre la biología, la psicología y la sociología se refiere al nivel de análisis realizado, y en consecuencia, a las unidades de análisis utilizadas. La psicología no estudia sólo los fenómenos biológicos aunque los suponga; estudia la estructura de la actividad que presenta el organismo; su unidad de análisis no se refiere a las propiedades de la materia viva, sino a principios estructurales de su

actividad general; en este sentido es más molar y estructural que la biología. Una sociedad está compuesta por un agregado de sujetos, pero hay leyes propias de la estructura, fenómenos característicos de la sociedad, que no pueden reducirse a la suma de la actividad de los sujetos que la componen. Estudiar los factores sociales del suicidio como lo hace Durkheim (su correlación con cambios económicos, su relación con la pertenencia a determinada clase, etc.) es una cosa; es un tipo de análisis que corresponde a la sociología. Estudiar las variables motivaciones que llevan a un sujeto a cometer suicidio es otra; a pesar de tratarse del mismo fenómeno corresponde a un nivel de análisis diferente, en este último caso al nivel de la psicología, como lo es estudiar las leyes del aprendizaje (nivel de análisis de la psicología) y los cambios sinápticos que lo sustentan (nivel de análisis de la neurofisiología). Son niveles de análisis diferentes que corresponden a niveles integrativos distintos de la realidad.

Entre la psicología y la sociología se sitúa la psicología social. Al igual que la psicología fisiológica y la bioquímica, su objetivo es estudiar la correspondencia que existe entre dos niveles integrativos, cuales son los principios y las leyes psicológicas que fundamental los fenómenos sociales (Klineberg, 1965). Un fenómeno de grupo, como la migración o la guerra, puede ser analizado desde el punto de vista de los principios psicológicos que llevan a nivel de la estructura social al fenómeno que llamamos migración o guerra. No se trata de reducir o supuestamente explicar los fenómenos de grupo con base en principios y leyes psicológicas (esto sería un reduccionismo psicológico), como no se trata de reducir el fenómeno del aprendizaje a los cambios sinápticos, que es lo fundamental. Aprendizaje es un principio que corresponde al nivel de análisis de la psicología, es la resultante del análisis de los fenómenos biológicos a nivel estructural, y migración es un principio que corresponde al nivel de análisis de la sociología, que resulta de la consideración de los fenómenos psicológicos a un nivel estructural.

Igualmente, a pesar de que toda la actividad humana responda a una evolución no sólo biológica, sino también histórico-social, sería un error tratar de explicar los fenómenos psicológicos basándonos simplemente en los principios de la organización y la evolución social, como lo sería afirmar que la formación de circuitos neurales y los cambios sinápticos se explican con base en los principios del aprendizaje estudiados por la psicología.

DUALISMO Y REDUCCIONISMO

No es infrecuente aún hoy en día encontrar autores que defienden explícita o implícitamente principios dualistas en psicología. Tampoco es infrecuente hallar concepciones que intentan hacer reduccionismo (entendiendo por reduccionismo

el intento por explicar un nivel integrativo biológico, psicológico, social apelando a otros niveles y desconociendo en consecuencia todas las leyes estructurales propias de un nivel determinado), en el sentido biológico o en el sentido social, y con lo cual el nivel propio de análisis de la psicología desaparece.

El papel de la psicología fisiológica es señalar los principios biológicos que fundamentan los fenómenos estudiados por la psicología. No se trata de reducir el comportamiento a principios neurofisiológicos, sino de estudiar los principios neurofisiológicos que fundamentan los fenómenos psicológicos. No se trata tampoco de dos tipos de variables que inciden sobre el fenómeno, sino de dos niveles de análisis de la misma realidad. En este sentido, el objetivo de la psicofisiología es, desde el punto de vista de la ciencia, el mismo objetivo de la bioquímica, o de todas las áreas que estudian la correspondencia entre dos niveles organizativos de análisis: buscar los principios que fundamentan los fenómenos estudiados a un nivel integrativo superior. Afirmar que sobre la actividad psicológica inciden, por una parte, variables propiamente psicológicas, y por otra, variables biológicas, no sólo es admitir un dualismo implícito, sino también desconocer que todo lo que llamamos o podemos llamar actividad psicológica (percepción, aprendizaje, pensamiento abstracto, etc.) es la manifestación a un nivel estructural de la actividad del sistema nervioso.

Tal tipo de reduccionismo y dualismo es igualmente frecuente en el sentido opuesto: en el de la sociología y los fenómenos y las leyes de grupos. El nivel de los fenómenos histórico-sociales (agrupaciones, formas colectivas de comportamiento, instituciones, etc.) constituye el análisis a un nivel estructural de los principios y las leyes que rigen el comportamiento de las comunidades humanas y sus productos. Es inexacto afirmar que el comportamiento humano se encuentra bajo la influencia de variables histórico-sociales, en la misma forma que sería inexacto decir que dicho comportamiento se halla bajo la influencia de variables biológicas.

142

Sería más adecuado afirmar que el comportamiento humano es un comportamiento social (toda su actividad está mediada por productos socioculturales: lenguaje, instrumentos, etc.). El niño durante el desarrollo asimila los productos de la evolución sociocultural, lo cual hace que todo su comportamiento se encuentre mediado a través de instrumentos y cultura. Igualmente, sería más exacto afirmar que el comportamiento humano es un comportamiento biológico: ni existe ni puede existir ninguna forma de comportamiento que no sea el resultado de la actividad del sistema nervioso. Comportamiento para la psicología, es el análisis estructural de la actividad biológica.

Aunque parezca sorprendente, tal tipo de confusión sigue siendo, si no frecuente, al menos no inusual.

A pesar de ser utilizada con frecuencia la distinción entre ciencias naturales y ciencias sociales, partiendo del criterio de si el hombre se encuentra o no implicado, tal distinción no parece completamente adecuada. Las sociedades humanas pueden legítimamente ser consideradas como fenómenos naturales y como tales ser sometidas al análisis científico: responden a regularidades y leyes propias, poseen su propia dinámica, etc.; es decir, pueden ser analizadas como cualquier otro fenómeno de la naturaleza, utilizando para ello las estrategias del método científico. La diferenciación entre ciencias naturales, por una parte, y ciencias sociales, por otra, parece constituir más que una distinción metodológica entre dos tipos de ciencia, un simple hábito lingüístico. Lo que distingue a la ciencia es siempre su método, los procedimientos utilizados para abordar los problemas de la naturaleza. Tal distinción ha conducido algunas veces a colocar a la psicología en una posición de ambigüedad, precisamente porque su nivel de análisis se sitúa en un punto intermedio entre los niveles de análisis y los fenómenos considerados por la biología, y el nivel de análisis y los fenómenos considerados por las ciencias sociales. Otra cosa diferente es designar a las ciencias según el nivel de análisis realizado: ciencias físicas, ciencias biológicas, ciencias sociales, etc.

El reduccionismo biologicista y sociologicista en psicología ha conducido algunas veces a proponer análisis *ad infinitum* de variables biológicas y sociales, resultante de la confusión entre diferentes niveles de organización, entre diferentes tipos de leyes: si queremos “explicar” los principios del aprendizaje, debemos conocer los principios neurofisiológicos que fundamentan el aprendizaje, y estos deben ser llevados a principios bioquímicos, los cuales a su vez se explican con base en leyes moleculares, etc.; e inversamente, para explicar el aprendizaje debemos recurrir a variables sociales, y para explicar éstas, a principios ético-políticos, etc., como si para explicar un fenómenouviésemos que llevarlo a un nivel de análisis diferente.

Obviamente el fenómeno que llamamos al nivel estructural de la psicología como aprendizaje se fundamenta en procesos de tipo biológico (cambios sinápticos, etc.), y el aprendizaje se encuentra mediado en el hombre por productos y relaciones socioculturales, pero estudiar los principios y las leyes del aprendizaje es una cosa y estudiar los cambios sinápticos que lo fundamentan es otra, así como lo es estudiar las leyes de la organización y el cambio social. Son niveles de análisis diferentes y negar esto sería hacer biologicismo o sociologicismo; al igual que sería hacer un reduccionismo psicológico intentar explicar los fenómenos sociales reduciéndolos a formas individuales de comportamiento, o explicar los fenómenos neurofisiológicos partiendo de principios psicológicos.

TEORÍA Y PRÁCTICA

Una ciencia fáctica se define según su método para abordar la realidad (el “método científico”) y un área de fenómenos a analizar. A su vez, el objetivo de una ciencia se puede definir en términos de: a) un conocimiento fundamental sobre un área particular de fenómenos: cuál es el comportamiento de determinado nivel de fenómenos de la naturaleza y cuáles son los principios y las leyes que lo rigen (cuál es el comportamiento de los cuerpos celestes, cuál es el comportamiento de los organismos vivos, o cuál es el comportamiento de los fenómenos lingüísticos); el primero (cuál es la naturaleza y cuáles las características del fenómeno) es su aspecto descriptivo que permite obtener una base fáctica para el segundo: la explicación en términos de regularidades, principios, leyes, etc.; b) la aplicación de este conocimiento para de alguna manera predecir, controlar y modificar su ocurrencia o actuar sobre él.

Algunos investigadores sienten que estos dos aspectos necesariamente se encuentran unidos. Otros consideran que realmente ciencia solamente se está haciendo en el primer caso, y la técnica y la tecnología son productos posteriores al conocimiento fundamental. La utilidad que puede tener un descubrimiento científico puede aparecer sólo mucho más tarde (si acaso), y si el criterio para el desarrollo científico hubiese sido siempre su utilidad práctica, probablemente nunca se hubiese realizado, como es el caso de las teorías sobre la organización del sistema solar, la etología, o en psicología toda el área de la psicofísica, que se encuentra en el inicio de la psicología como ciencia, cuya aplicación a los problemas acústicos debió esperar varias décadas.

Aceptemos o no que el objetivo de la ciencia y de un área particular es el conocimiento fundamental sobre un nivel de fenómenos, o el conocimiento fundamental y algún tipo de control sobre la naturaleza, podemos afirmar que el control científico (no intuitivo o empírico) sólo es posible cuando se da un conocimiento básico del problema.

144

Entendemos por psicología el estudio del comportamiento de los organismos vivos (y no considerando, en consecuencia, necesaria la aceptación de mecanismos adaptativos propios de la especie humana y que condicionan todas sus formas de comportamiento) o el estudio de la actividad propia del hombre, resultante de la evolución biológica particular y de una evolución sociocultural específica y privativa, y por ende, no solamente de un primate superior con comportamientos propios de su especie, sino también sometido a formas de evolución cualitativamente diferentes. Debemos, entonces, partir de la necesidad de poseer un conocimiento básico sobre el área de fenómenos que nos ocupe, antes de proceder a diagnosticar, evaluar o intervenir sobre éstos.

Como cualquier otra área de la ciencia, la psicología contempla un aspecto fundamental referido a las propiedades, los principios, las leyes, etc., de los fenómenos que se ocupa, y un aspecto aplicado, práctico y técnico, referido a la predicción, la evaluación y el control de tales fenómenos.

CONCLUSIONES

Aunque han sido frecuentes las polémicas relativas a la ubicación de la psicología dentro del marco general de la ciencia, el desacuerdo se ha centrado principalmente en el punto relativo a los tipos de datos que son aceptables en la construcción de teorías psicológicas, y cuáles son las relaciones que debe mantener con otras áreas del conocimiento. Dentro del marco de la psicología soviética se ha enfatizado, especialmente por parte de Vigotsky y sus seguidores, la especificidad de los fenómenos humanos, especificidad resultante de la existencia de un doble mecanismo de evolución: biológica y sociocultural. Todos los fenómenos que estudiemos en el hombre se hallan condicionados por este doble mecanismo de evolución, que los hace adquirir características propias.

Sin embargo, el objeto de estudio de la psicología no parece haber cambiado: su objetivo ha sido y sigue siendo estudiar los principios que rigen la actividad humana a nivel del sujeto, pensemos o no que tales principios generales pueden ser encontrados a nivel subhumano, existiendo solamente diferencias de tipo cuantitativo, pensemos o no que su comportamiento presenta además ciertas peculiaridades que lo hacen cualitativamente diferente.

El dualismo, si no explícito al menos sí implícito, no ha sido infrecuente en un número importante de estudios. Igual sucede con los intentos por llevar la psicología a la biología (reduccionismo biológico) o a los fenómenos de grupo (reduccionismo sociológico). Como toda área del conocimiento científico caracterizada por la aplicación de una metodología –el método científico– la psicología presenta un aspecto de conocimiento fundamental y un área de conocimiento aplicado encaminada a predecir, diagnosticar, controlar y modificar los fenómenos de que se ocupa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anoklin; P.K. *Biología y Neurofisiología del reflejo Condicionado*. Ed. Meditsina, Moscú, 1968.
- Fouts, R.S. *Adquisition and Testing of Gestural Signs in Four Young Chimpanzees*. *Science*, 1972, 180, 978-980.

- Galperín, P.I. Desarrollo de las investigaciones acerca de la Formación de la Actividad Intelectual. En *Ciencia Psicológica de la URSS*. Ed. A. P. N. Moscú, 1959.
- Gardner, P.M. & Gardner, B.T. Comparative Psychology and Language Acquisition. In K. Salzinger & F. Denmark (Eds.) *Psychology; The State of the Art*. New York, Annals of the New York Academy of Sciences, 1978, 309, 37-76.
- Hac Phan Minh & Ardila, A. El Sistema de Ideas Psicológicas de Vygotsky y su Lugar en el Desarrollo de la Psicología. *Rev. Latinoamericana de Psicología*, 1977, 9, 2, 283-299.
- Hebb, D. *The Organization of Behavior*. Willey, New York, 1949.
- Hernández Peón, R. Psychological Mechanisms in Attention. En: Russell R.W. (ed.) *Frostiers in Physiological Psychology*. New York, Academic Press, 1966, 121-147.
- Klineberg, O. *Psicología Social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.
- Konorski, M.D. *Integrative Activity of the Brain*. The University of Chicago Press, 1967.
- Lenneberg, E.H. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid, 1967.
- Leontiev, A.N. *Prolemas del Desarrollo Psíquico*. Ed. MGU, Moscú, 1972.
- . *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Ed. Nauka, Moscú, 1975.
- Luria, A.R. *Afasia Traumática*. Ed. A.M.N., Moscú, 1947.
- . *Cerebro Humano y Procesos Psicológicos*. Ed. Pedagógica, Moscú, 1963.
- . *Cerebro Humano y Procesos Psicológicos*. Ed. Pedagógica, Tomo II, Moscú, 1970.
- . *La Psicología en el Sistema de las Ciencias Naturales y Sociales*. *Rev. Latinoamericana de Psicología*, 1973 a, 5, 3, 263, 266.
- . *The Frontal Lobes and The Regulation of Behavior*. In *Psychophysiology of The Frontal Lobes*, K.H. Pribram & A. r. Luria (Eds.), Academic Press, 1973 b. 3-29.
- Premack, D. *Language in Chimpanzee?* *Science*, 1971, 172, 808-822.
- Pribram, D.H. *The Primate Frontal Cortes-Executive of the Brain*, In *Psychophysiology of the Frontal Lobes*, K.H. Pribram & A.R. Luria (Eds.) Academic Press, 1973, 293-315.

- Razran, G. *Mind in Evolution*. Academic Press, 1971.
- Sokolov, E.N. *Neuronal Models and the Orienting Reflex*. In: N.A.B. Brazier (Ed.), *The Central Nervous System and Behavior*. New York, Josiah Mac y Jr. Foundation, 1960.
- . *Mecanismos Neuronales del Reflejo de Orientación*. Ed. MGU, Moscú, 1970.
- Vygotsky, L.S. *La Conciencia como Problema de la Psicología del Comportamiento*. En: *Psicología y Marxismo*. Moscú, 1925.
- . *Metódica de las investigaciones Reflexiológicas y Psicológicas*. En: *Problemas de la Psicología contemporánea*, Moscú, 1926.
- . *Método Instrumental en Psicología*, Moscú, 1930.
- . *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Moscú, 1930.
- . *Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Moscú, 1960.
- Vigotsky, L.S. & Luria, A.R. *Estudio acerca de la Historia del Comportamiento*, Moscú, 1930.



PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: TEORÍA Y PRÁCTICA DEL DOMINIO

*Alfonso Sánchez Pilonieta**

La educación, entendida tanto en forma amplia, como toda acción formativa de unas generaciones sobre otras, en forma restringida, como la función social especializada para la conformación del individuo acorde con los requerimientos psicosociales, ha sido histórica y constantemente influida por la psicología, ya sea en cuanto reflexión filosófica del porqué y el para qué del hombre mismo y su naturaleza, o en cuanto elaboración científica contemporánea sobre su comportamiento y los procesos integrativos que lo explican.

Sin embargo, mientras la psicología permaneció en los dominios de la filosofía, dicha influencia no superó la dimensión de la moral y la ética en cuanto a las exigencias de la “recta formación del espíritu humano”, y sólo con el arribo de la búsqueda de la definición de la psicología como ciencia particular, ante las presiones de carácter socioeconómico de la segunda mitad del siglo XIX en adelante, ya suficientemente conocidas, la psicología explicitó objetos específicos de estudio relacionados directamente con los intereses funcionales de la educación. La psicología de las habilidades y las capacidades, la de la inteligencia y el aprendizaje, la de las necesidades, los intereses y los motivos, se convirtieron en campos de atención común, y por lo tanto, de relación e influencia.

Apenas entonces es también válido hablar de una psicología educativa, entendiéndose por ésta a la aplicación de los principios psicológicos generales y el estudio de los que le son propios como fenómeno particular (Ausubel, 1969).

No obstante, si bien esta relación por la especificidad de sus contenidos se presenta teóricamente como necesaria y directa, en la realidad educativa, en la práctica misma de su acción sobre el individuo, sistemática o espontánea, formal o informal, dicha relación se establece de manera indirecta, invariablemente mediatizada por la ideología, que si como en este caso tenemos en cuenta en general a la educación social organizada, será entonces la ideología socialmente dominante.

Para captar mejor esta acción mediatizadora de la ideología, recordemos que en la acción educativa existen dos dimensiones que le son propias y que tienen especial

* Profesor de la Facultad de Psicología en la Pontificia Universidad Javeriana

relación con la psicología: la pedagogía y la didáctica. La primera definida como el cuerpo de principios que la rigen, y la segunda como el conjunto de métodos y procedimientos que la posibilitan.

Ahora bien, en ambos casos por ser la educación una entidad superestructural, socialmente organizada con carácter para-productivo y con objetivos definidos de conservación y mantenimiento del sistema social en que se inscribe, la ideología se comporta como filtro o patrón interpretativo del producto científico de la psicología.

Todo aquel que haya estado cerca del hecho educativo habrá podido verificar que la psicología le llega al docente no sólo a través de *manuales, guías, cartillas*, etc., cuyos autores se han tomado el “loable” trabajo de “seleccionar”, “sintetizar” y “simplificar” lo útil, necesario y comprensible para el maestro, sino en especial a través de las inquietudes y las decisiones administrativas, producto por lo general del *boom* intelectual-psicológico del momento.

Los efectos de esta mediatización ideológica son evidentes, pues si bien podría aducirse que de todas formas los planteamientos psicológicos fomentan el cambio y la revisión al interior de la educación, lo cual es relativamente cierto, esto se convierte en algo meramente superficial al darse una interpretación y aplicación mecánica de elementos aislados de la teoría sobre, a su vez, elementos aislados de la acción educativa. Por otra parte, el posible desarrollo tecnológico en la didáctica no implica un desarrollo paralelo en la pedagogía, ya que las técnicas más avanzadas pueden y ordinariamente están al servicio de los fines más arcaicos.

Pedagógicamente nos encontramos, entonces, con el panorama histórico de una permanente reformulación de los porqué y para qué de la educación, emanados, no extrañamente, de líderes y organismos políticos que inevitablemente responden más a las necesidades y contradicciones del momento que a los postulados de la ciencia, pero que de todas formas se apoyan en ellos a su modo, para dar fuerza de argumentación a sus ideas.

150

Didácticamente presenciamos un vasto mosaico de métodos, procedimientos, estilos, ambientes educativos, etc., que en forma más voluntariosa que sistemática tratan de ser implantados. La interpretación parcial y sobre todo mecanicista de la psicología educativa conlleva un eclecticismo campante sin visos de contradicción interna, el cual permite que, por ejemplo, mientras “se moderniza el ambiente escolar con normas disciplinarias que posibilitan la libre expresión y canalización de las necesidades innatas y los impulsos inconscientes del alumno”, se garantiza al mismo tiempo “el rendimiento académico mediante el proceso de definición por el estudiante de sus propios objetivos escolares en términos de conductas claras y observables, las cuales aprende por el reforzamiento positivo de sus respuestas acertadas”.¹

1. Tomado de un folleto educativo de un colegio de Bogotá.

Sin embargo, estas contradicciones, sin dejar de ser importantes, no son la problemática fundamental de la relación entre la psicología y la educación. Si buscamos el elemento esencial de ella, seguramente encontraremos sin mayor dificultad que lo que une a la psicología y a la educación es el fenómeno del desarrollo humano, y particularmente del desarrollo de la personalidad.

Para la psicología educativa el problema radica en la explicación científica de este desarrollo, mientras que para la educación radica en la conducción intencionada del mismo. Por lo tanto, la segunda necesita irrenunciablemente de la primera, pues es obvio que la única garantía racional de conducción acertada y coherente de un proceso se basa en el conocimiento objetivo que se tenga de él.

En este punto es donde se puede encontrar el efecto de la ubicación del objeto de la psicología como ciencia sobre su aplicación en el campo educativo, pues definir el objeto propio de la psicología como lógico, natural, social, aplicado, o cualquier otro, no sólo impone un método de conocimiento estrictamente diferenciado, obviando aquí el problema de la validez misma de la clasificación, sino que además conlleva, implícita o explícitamente, una concepción del fenómeno considerado y su desarrollo.

Concomitantemente con cada posible ubicación de la psicología como ciencia, dada como respuesta a la demanda analítico-descriptiva, pero que no puede justificar el establecimiento de límites a la cobertura del conocimiento (Piaget, 1970), se encuentra una idea del desarrollo de la naturaleza humana, del desarrollo de la personalidad, que forzosamente habría de afectar su conducción educativa. Esto es válido aun a pesar de la mediación ideológica que impera en la relación, ya que el efecto de la ideología sobre el conocimiento científico, en última instancia, es llevarlo por el sentido común a sus últimas implicaciones, la mayoría de las veces no confesadas ni confesables por el científico (Geertz, 1971).

Ayer y hoy la educación se ha definido a sí misma como el elemento básico para el desarrollo del individuo. Expresiones tales como “despertar de potencialidades”, “formación de la personalidad”, “desarrollo integral del hombre”, etc., son comunes en la exposición del objeto educativo, y la idea de desarrollo psicológico se concreta como el concepto central del discurso.

Sin embargo, ya que este concepto se define en los dominios de la psicología para luego sí trasladarse a los educacionales, tenemos que hacernos dos preguntas elementales: 1) ¿tiene la psicología un concepto claro y concluyente sobre lo que es el desarrollo psicológico?; 2) ¿en qué medida las diversas conceptualizaciones existentes facilitan o entorpecen la acción educativa?

Con estos interrogantes aparece de nuevo el problema del tipo de definición que se dé a la psicología como ciencia, puesto que coherentemente, con una u otra, se tendrá también una u otra comprensión del desarrollo psicológico.

Indudablemente, la respuesta a la primera pregunta es negativa, pues no solamente el concepto puede variar dependiendo de la ubicación general que se dé, sino también al interior de ellas con cada escuela, corriente o modelo psicológico que se proponga.

Cuando se concibe radicalmente la psicología como una ciencia biológica, como se argumenta muchas veces, el desarrollo se define con referencia a tres procesos básicos: crecimiento, maduración y adaptación, siendo este último el de mayor injerencia en la concreción de la individualidad o personalidad del sujeto; las características como ciencias naturales y estrictamente positivas de las disciplinas biológicas le imponen a la psicología, por una parte, sus exigencias metodológicas inmunizantes contra “los ‘inútiles’ razonamientos sobre la naturaleza del ser, la indagación ‘analítica’ de las causas, para centrarse en las condiciones y génesis de los fenómenos y determinar sus leyes, entendidas como condiciones constantes de su acaecer, dedicada exclusivamente al objeto sensible, asentada en la experiencia tal como es brindada por la percepción, revelada en la observación y verificada en el experimento” (Merani, 1969), y por otra parte, le participa una opción determinista y preformista del desarrollo. Determinista, porque la epigénesis psicológica de tipo genético que sustenta no admite una desviación de sus leyes de conformación, más allá de la mutación adaptativa; preformista, porque el patrón básico de maduración responde a un organizador innato, y por lo tanto, extraño a la singularidad del desarrollo psicológico individual.

Si se toma en forma igualmente radical la psicología como una ciencia social, caso más frecuente aún que el anterior, el desarrollo se define como el producto sumo de la socialización, afincándolo en la contradicción organismo-medio y configurado finalmente por las condiciones y presiones con que la instancia social lo grava.

Sin llegar a franquear las fronteras de lo biológico, el desarrollo se decide por las necesidades y sus mecanismos de satisfacción y equilibración (Backman, 1974); las individualidades se demarcan sólo entre los límites de lo social, conforme a su especificidad histórico-cultural y alejándose de su impronta exclusivamente en los casos del desarrollo patológico.

Hay también en este caso, entonces, una evidente opción determinista que si bien no asume un organizador tan inflexible como el biológico, entroniza otro de carácter social, externo al individuo mismo que se desarrolla y el cual lo domina ineluctablemente.

La visión determinista y preformista del desarrollo psicológico, igualmente presente aún en los casos en que la psicología se define en términos duales, dependiendo del juego de prioridades que se convenga entre lo social y lo biológico, se proyecta en la acción educativa maximizadamente, no tanto por el mediador ideológico ya mencionado, como por la necesaria conducción a través de los modelos, las teorías y los procedimientos en que se concretiza.

Cuando el educador asume el modelo conductual, por ejemplo, no sólo integra a su concepto operativo del desarrollo la determinación rígida del efecto intencionado y programado del refuerzo, sino que además implica predefinir un repertorio más o menos organizado y completo de comportamientos deseables hacia los cuales debe ascender el estudiante en su proceso de desarrollo.

Para el educador conductista el “desarrollo del individuo es una consecuencia del aprendizaje” (Sears, 1965), bajo cuyas leyes se determinan los sistemas de conducta que lo rigen.

Si es el modelo psicoanalítico el que orienta al educador, el desarrollo se le presenta como la “secuencia de esfuerzos del individuo para utilizar sus propios impulsos internos y adecuarlos a las oportunidades ambientales” y “cuyo éxito depende de la canalización de las tendencias innatas en una dirección que satisfaga la necesidad del individuo y su comunidad” (Erickson, 1965).

El empeño del educador se centrará entonces en el establecimiento de un sistema de relaciones interpersonales que regule el conflicto de expresión-represión, bajo la fuerza omnipotente del inconsciente, que como instancia oculta de por sí para el individuo, no admite otro desarrollo que la adaptación concreta a sus demandas.

Si se consideran las corrientes existenciales, con su postulado básico de que “el individuo es capaz de dirigirse a sí mismo, encontrando en su propia naturaleza su equilibrio y sus valores” (Rogers, 1968), el educador se impele a la búsqueda de una dote inexplorada y desconocida de cualidades y atributos individuales en el educando, constituyendo su descubrimiento y explotación el sentido final del desarrollo.

Aún corrientes tan poco o nada afines con el determinismo y el preformismo, como las psicogenéticas de Piaget y de Wallon, se tornan en esquemas de ese mismo significado para los educadores ya que ordinariamente se asume como criterio el desarrollo de los procesos intelectuales y como único fin el alcance de las operacionalidades identificadas para cada estadio o período psicoevolutivo.

Así pues, en parte por la inadecuada asimilación de la teoría psicológica en la educación, pero fundamentalmente por el tipo de concepción que sobre el desarrollo ha primado en la psicología, la educación le ha negado al hombre la participación que como individuo tiene en su propio proceso de desarrollo, adjudicándole el

papel de escenario sensible de la interacción entre los factores sociales que le son externos y los factores biológicos consustanciales que le son internos.

Si bien la psicología ha posibilitado a la educación, con una amplia gama de aportes teóricos, su cualificación metodológica e instrumental ha sido también, por el determinismo y el preformismo que conlleva su concepción del desarrollo, la mejor excusa para que la acción educativa se implemente “científicamente” como el más eficaz mecanismo de dominación.

Una educación que pueda asumir el desarrollo psicológico individual como un proceso de autoconstrucción, que no requiere organizadores distintos al propio encadenamiento dialéctico de sus funciones adaptativas y negantrópicas, y que por lo tanto no pueda fijarle límites o pautas de normalidad o bondad, exige una psicología en la cual el objeto de estudio no se vea trasladado, por razones operativas o ideológicas, a dimensiones más “objetivas” u operacionales, sino en donde su naturaleza subjetiva, su condición distintiva como ser, la conciencia, retome su función singularizadora y mediadora en la relación dialéctica de lo social y lo biológico, para definirse como el factor psicológico en que se fundamenta el desarrollo individual.

La educación como acción formativa del individuo sólo se realizará plenamente en la medida en que le restituya al sujeto que se forma el papel principal en su desarrollo, respetando, y más aún estimulando, la “posibilidad de cambiarse a sí mismo, modificando todo el conjunto de relaciones de las cuales él es el punto de enlace” (Gramsci, 1960), y liberándolo del lastre de las “verdades absolutas” y los estados de “normalidad” y “equilibrio”, confirmándole que toda verdad es histórica, todo valor es funcional, y todo desarrollo, aun el propio desarrollo de su personalidad, es indeterminado, siendo su única razón de ser su propia razón.

154 Una psicología científica que se elabore acorde y reconociendo en su objeto propio de estudio la naturaleza dialéctica e histórica de su desarrollo, será la única garantía para una educación que oriente y forme al individuo hacia su propia autoconstrucción, hacia el dominio de su propio devenir como ser humano, hacia la liberación de su cualidad esencial e inalienable: su conciencia; es decir, hacia la realización de su libertad individual.

Bogotá, D.E., julio de 1980

PSICOLOGÍA E INTERPRETACIÓN: NOTAS PARA UNA DISCUSIÓN

*Sergio Mesa Saldarriaga**

Nuestro tema de discusión, la relación de la psicología con las otras ciencias, encierra implícitamente otras preguntas que conviene destacar: la del carácter científico de la psicología y su unicidad. En efecto, si recorremos brevemente la historia de la psicología nos encontramos a través del tiempo con una pluralidad de escuelas que a veces parecen desconocerse unas a otras, en alguna ocasión se llaman a complementarse entre sí,¹ y con frecuencia se presentan en posiciones de recíproco antagonismo. ¿Tenemos pues derecho a discutir sobre *una* psicología? Trataríamos quizás de salvar este obstáculo diciendo que sólo discutiremos sobre la psicología científica. Pero, de nuevo, aun si dejáramos de lado la vieja distinción entre sabiduría y ciencia y esperaríamos esa “antropología entendida en el sentido más amplio, un conocimiento del hombre que asocia diversos métodos y diversas disciplinas, y que nos revelará los secretos resortes que mueven este huésped, presente sin haber sido invitado a nuestro debate, el espíritu humano”² que Levi-Strauss postulaba, ¿con qué derecho seleccionaríamos tal psicología científica, si lo que para unos es ciencia para otros es vana especulación?

Explicitadas las preguntas, nos vemos obligados a hacer una aclaración respecto a la naturaleza de las mismas. En efecto, teniendo cada escuela su propia concepción de ciencia, y siendo ésta a veces incompatible con la de las otras, la pregunta por la psicología en general y por su estatuto científico rebasa el marco y la perspectiva de las diversas escuelas y se inscribe en el horizonte de las cuestiones filosóficas.

El modo de aparecer –a veces conflictivo– de las diversas escuelas psicológicas no es exclusivo de ellas, porque todo quehacer científico, en la medida de su ser histórico, participa de la paradoja de la continuidad y discontinuidad inherente a toda ocurrencia temporal. Ahora bien, cada momento histórico puede ser comprendido como un contexto de lenguaje, es decir, como un entramado de significaciones, al interior del cual se desarrolla la actividad humana portadora de sentido, la que

* Filósofo, teólogo, psicólogo, músico, psicoanalista.

1. Piaget, por ejemplo, se ocupa del desarrollo de la inteligencia primordialmente y deja a Freud los aspectos del desarrollo afectivo.

2. Lev-Strauss, C. *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 1958, p. 91.

a su vez determina el contexto. Ningún texto –actividad significativa de carácter individual o social–, en la medida en que pertenece a un determinado contexto, tiene una significación absoluta del contexto, sino sólo relativa al sentido que éste le posibilita. El sentido del texto ocurre, por lo tanto, en un “horizonte” de significación que necesariamente es histórico.

Observamos, entonces, el carácter circular del proceso de sentido. El sentido del texto sólo es comprensible en términos del trasfondo del contexto, de su horizonte, pero éste se hace manifiesto a través de los textos. Ahora bien, si tomamos en consideración no uno solo, sino dos diferentes contextos –vgr. dos momentos históricos distintos–, tendremos el hecho de que un mismo texto, inscrito en uno y otro contexto, tendrá significaciones diversas determinadas por los modos recíprocamente extraños de su inscripción y pertenencia a los contextos de la referencia. Por otra parte, no podemos suponer que en el marco de un horizonte o contexto significativo todo texto sea portador de la univocidad, porque en un determinado texto puede aparecer, además del signo, el símbolo, que a diferencia de aquél es vehículo y ámbito de múltiple sentido.

Es claro que estaríamos condenados a un relativismo impresionista si por fuerza estuviéramos clavados en un horizonte estático en un momento determinado del tiempo, pero en cuanto el sentido sucede precisamente en un horizonte temporal, nuestro propio esfuerzo de comprensión lleva a un cambio en el horizonte, lo que permite, al menos parcialmente, que nuestro horizonte se funda con otros horizontes, al tiempo que los textos ajenos nos llegan a ser ya de alguna manera comprensibles. Tal es el proceso de la interpretación.³ La hermenéutica, como ciencia de interpretación, abre pues la vía al “sentido”, pero desde el horizonte temporal. En cuanto el proceso de interpretar se da precisamente en este marco, permanecerá siempre un “resto hermenéutico”, un sentido pre-supuesto que es al mismo tiempo consecuencia del límite posicional del comprender y la apertura al sentido polivalente, inscrito ya en el acto simbólico.

156

Vista desde esta perspectiva, la psicología aparece, si se nos permite emplear una expresión de Paz, como un esfuerzo por “componer” esas “variaciones sobre un tema que nunca se escribió”. Hablamos con esto de un proceso científico, con perspectivas y horizontes diversos, que no debe olvidar, sin embargo, que como proceso de sentido está inscrito en la misma historicidad que la conducta que le compete estudiar.

3. Cfr. Gadamer, H.-G. *Wahrheit und Methode*, Tübingen, 1975.

LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA SOCIAL*

Luis Enrique Orozco Silva**

No es la primera vez que coinciden el interés de los especialistas en una disciplina particular con el de la filosofía en el discernimiento de un problema teórico que incumbe a ambas partes. La historia de la ciencia y de la filosofía nos testimonia el valor de este trabajo conjunto. Platón y la geometría, Aristóteles y la biología, Descartes y Kant en relación con la física constituyen las referencias obligadas para ilustrar la interacción continua que siempre se ha dado entre la filosofía y la ciencia.

No es pues arbitrario que como filósofo tome la palabra en este seminario y agradezco a sus organizadores la invitación, puesto que ello muestra con hechos la amplitud de miras con que fue planeado. Abordaré dos aspectos que sugiere el título de la intervención y deduciré a partir de ellos algunas implicaciones prácticas: el estatuto teórico de la psicología y su carácter de ciencia social.

— | —

Con frecuencia, en nuestro medio, la discusión sobre el carácter científico de la disciplina de la psicología se realiza en el marco de una filosofía de la ciencia que tiene sus raíces en los comienzos de la modernidad con Galileo, Descartes y Newton. Filosofía de la ciencia que surgió en actitud crítica frente al modelo clásico que de lo científico se heredó desde los tiempos de la cultura helenística y copartícipe del entusiasmo que por entonces despertaban las conquistas obtenidas en el terreno de las ciencias de la naturaleza. Casi nunca se pone en tela de juicio tal filosofía, ni se advierte el carácter histórico de la *idea* que de lo científico emerge de las conquistas logradas en las ciencias de la naturaleza.

De aquí que muchas veces la discusión se reduzca a evaluar en qué medida las “teorías particulares” se ajustan a las exigencias de los métodos e instrumentos de análisis de un “modelo de lo científico” incuestionado; hasta considerarse como un signo de maduración científica todo esfuerzo encaminado a imitarlo en el interior de la psicología. De esta forma se llega hasta la posición trivial de no ir más allá de

* Este texto reproduce con ligeras modificaciones la intervención tenida en el Simposio que sobre el tema “La Psicología como ciencia social” se realizó en la Universidad Javeriana el 13 de agosto de 1980.

** Centro de Filosofía, Universidad de los Andes.

la disputa o intercambio respetuoso sobre las técnicas de análisis utilizadas, o sobre la elaboración de un diseño, en lo que éste tiene de pragmático, sin adentrarse en las “teorías” que pasan a ser especulación inútil, o útiles, sí, pero para los profesores de “teorías psicológicas” o de historia de la psicología, no siempre versados en la parte experimental.

Tal actitud tiene –entre otras– una razón histórica: nos ha enseñado y acostumbrado a una *imagen fixista de la ciencia* como producto intelectual y *de lo científico* como proceso metódico. Al olvidar la *dinámica* implicada en la producción de la ciencia, ésta se vuelve un *ídolo*, su legitimación una ideología y su cultivo algo propio para personajes “raros”, incuestionables e incuestionados. Hace parte de esta concepción ingenua de lo científico el considerar que el paradigma de lo científico es inmutable, que el modelo de la ciencia es “uno”: el que conocemos o el que ha sido dominante en una época determinada (en nuestro caso el surgido de las experiencias de la física). Se vive así con angustia el deseo de alcanzar el conocimiento objetivo, universal, que nos permita, no sólo en el campo de la naturaleza, sino en el de la cultura y la historia, *describir, predecir* y *controlar* los objetos o procesos naturales y sociales. La matemática y la lógica se constituyen en las mediaciones necesarias (en ocasiones, la estadística) sin las cuales no habría ciencia. La implicación para el caso de la psicología, y de manera análoga para las ciencias del hombre, es la siguiente: o asumen como ideal de científicidad la *cuantificación* o se resignan a la “no científicidad” de sus posiciones teóricas; grave, muy grave dilema para la identidad profesional de un psicólogo o científico de lo social en una sociedad positivizada y científicista.

Quienes de una u otra forma hemos vivido tal angustia sabremos recordar a) que la *idea* de lo científico surgida en la modernidad, aunque todavía encuentre en nuestro medio algunos defensores, *ha variado* en el anterior de la práctica científica y en el pensamiento de los hombres de ciencia y de los filósofos que han superado el oscurantismo de alguna época pasada; b) que el concepto “lo científico” es histórico. Koyré nos recuerda en su estudio sobre *Galileo y Platón* que “lo que los fundadores de la ciencia moderna, entre ellos Galileo, debían hacer, no era criticar y combatir ciertas teorías erróneas, para corregirlas o sustituirlas por otras mejores. Debían hacer algo distinto. Debían destruir un mundo y sustituirlo por otro. Debían reformar la estructura de nuestra propia inteligencia, formular de nuevo y revisar sus conceptos, considerar el ser de un modo nuevo, elaborar un nuevo concepto del conocimiento, un nuevo concepto de la ciencia” (Koyré, “Galileo y Platón”, en *Estudios sobre historia de la ciencia*, S. XXI, 1978, p. 155). Esta idea es igualmente aplicable a lo que significó la emergencia del concepto de lo científico a partir de los griegos, con respecto a la idea de la ciencia para los babilonios. Sólo la negación

del *carácter histórico* de la ciencia permite absolutizar un modelo de científicidad históricamente dado, ya se trate del griego, del moderno o del contemporáneo. Se dan “modos de producción” del conocimiento científico, y quizá una historia crítica de la ciencia debería ocuparse de la búsqueda de las leyes tendenciales de estos “modos”, del análisis de su estructura interna, y de las formas de transición de uno a otro, más que de la “biografía de los grandes sabios”.

Este análisis muestra que históricamente toda práctica científica está movida por una *idea* de lo científico que predetermina la práctica científica. No es el *método científico* el que por su propia naturaleza determina la selección de los problemas, la escala de importancia según la cual se clasifican, las preguntas que son pertinentes, y los procedimientos que son utilizables para resolver tales problemas. Hay presupuestos que no aparecen de entrada y que inciden en la evolución de la ciencia. T. Khun, utiliza –para referirse a tales presupuestos– o ideas de lo científico, el concepto de *paradigma*. Lo hace en el contexto de una historia de la ciencia que podemos denominar *discontinua*, según la cual, en la evolución de la ciencia hay períodos de “ciencia normal” regidos por una idea de ciencia que prescribe cómo debe hacerse ciencia (el modelo implica una concepción de científicidad). Vienen luego *crisis* (momentos de ruptura) que deben entenderse como emergencia de un nuevo paradigma (figuración completamente nueva que corresponde a un cambio cualitativo). El cambio de paradigma es una *sustitución* y representa una posibilidad entre otras. La ciencia se nos representa así, no *como una entidad substancial que sólo variaría accidentalmente*, sino como algo que se elabora y construye a través de *procesos metodológicos* que se concretizan en la investigación, y pensable como un proceso, como un conjunto de *prácticas* movidas por un doble mecanismo de conservación y emergencia que conduce a nuevas formas, y mediante crisis de reestructuración y de constitución.

Este carácter dinámico de la ciencia que nos hace pensar en ella como en algo vivo, modificable, nos remite más profundamente a su carácter histórico. Ya no es viable el concepto de ciencia griego o babilónico y ni siquiera el renacentista, porque ya no es posible pensar la realidad sin historia. No que la historia comience con el siglo XIX, puesto que sabemos que comienza con la naturaleza. La modernidad conoció la historia como sucesión de hechos, y al conocimiento histórico como “descripción” de hechos, pero no percibió la *trama* de la historia como un solo texto inteligible, movido no por leyes inmutables sino por leyes tendenciales. Y reconocer el carácter histórico de la ciencia lleva al reconocimiento de las relaciones entre la práctica científica y las condiciones histórico-sociales de su producción. Reconocimiento que hace pensable una “política de la ciencia”, una “sociología de la ciencia”, y una “economía de la ciencia”, relacionadas con una teoría crítica del conocimiento científico (epistemología).

El reconocimiento del carácter histórico de lo científico es tan importante que sin ello es imposible pensar en una perspectiva crítica la significación ético-política de la ciencia.

Pensar la ciencia desde su historia nos remite no sólo a la historia de la constitución de los conceptos de cada disciplina, sino también al estudio de las condiciones de su producción y reproducción. Este doble aspecto nos explica las razones históricas de su constitución, vigencia y transformación. ¿Cómo aislar el desarrollo de la ciencia en Grecia de las condiciones materiales de su cultura, o el desarrollo de la ciencia moderna de la descomposición del sistema feudal, del desarrollo de la máquina y del comercio? Cambiar un paradigma de lo científico conlleva, como ya lo precisamos con Koyré, cambiar las estructuras mentales y la concepción del mundo vigentes en cada momento de la historia.

Queremos acentuar en nuestra reflexión lo relativo a la idea de lo científico que predetermina la *práctica científica*, sin desconocer que esta idea se refiere a condiciones extracientíficas de orden no filosófico, tales como las condiciones socioculturales existentes o el desarrollo determinado que se vaya alcanzando en la sociedad en un punto de su historia.

El último término la idea previa de lo científico descansa sobre una concepción de la realidad y del hombre.

— II —

El paradigma de lo científico ha variado en el mundo contemporáneo en relación con el mundo moderno, en cuanto hoy se percibe con mayor claridad el hecho de que la ciencia se construye y elabora, que ella constituye un conocimiento de tipo *operatorio*, no sapiencial, ni contemplativo ni hermenéutico. Hoy se perciben mejor los presupuestos de orden filosófico que se encontraban en la base de la *idea* de lo científico en la modernidad. Podemos mencionar dos de ellos por su significación especial para las ciencias humanas: el divorcio o separación entre naturaleza y cultura y la concepción individualista del hombre. En cuanto al primero debemos precisar que si bien la modernidad superó el objetivismo del pensamiento clásico, al recuperar la dimensión del sujeto, fue incapaz de ver a éste como producto de mediaciones mutuas entre la naturaleza y el sujeto histórico. De allí que se cayera en los extremos del naturalismo o del racionalismo, cuando no en el intento de mantener viva la concepción supranaturalista anterior.

Afirmado el dualismo naturaleza-cultura, la primera se concibió como un *sistema de leyes* que podían ser objeto de la ciencia (física) y la segunda como algo imponderable, sobre lo cual no podía haber ciencia, en virtud de su propia

naturaleza (lo humano). El hecho se consagró en la conocida tipología: *ciencias de la naturaleza* y *ciencias del espíritu*, en la que el aspecto de “ciencia” de las segunda se aplica por analogía. ¿Cuál es el criterio de la tipología, sino el divorcio implícitamente adoptado entre naturaleza y cultura y la reducción de la *razón* a la *razón científica* como operación previa para descalificar todo intento de teorización no mediado por los modelos explicativos de las ciencias naturales?

La concepción individualista y naturalista del hombre es típica de la modernidad a partir del pensamiento de Descartes. La modernidad no entendió que la conciencia del hombre de sí mismo, o “autoconciencia”, pasa por la conciencia del “otro”. El hombre es pensado como ser individual, proyección de la naturaleza, en algunos casos, o como simple razón en otros (empirismo/racionalismo). Sólo hasta finales del siglo XVIII se comienza a percibir la actividad fundamental y constitutiva del hombre como ser inscrito en la naturaleza pero con capacidad de orientar a ésta según sus propios fines.

Si relacionamos estos dos presupuestos: el dualismo naturaleza-cultura y el individualismo naturalista o racionalista de la modernidad, podemos apreciar que confluyen, otorgando un soporte a la tipología de la ciencia que por entonces se constituye: ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, o del hombre, pero del hombre *individuo* (racional).

Estos presupuestos tienen tanta vigencia que subyacen aun en los mismos críticos de la modernidad, como es el caso de Juan Jacobo Rousseau en sus dos *Discursos*. La crítica no cambia de terreno y permanece presa de la misma *idea*; quizá por ello la salida que propone sea romántica, volver al “estado de naturaleza”.

Tenemos la impresión de que en nuestro medio la discusión del estatuto teórico de la psicología, y en general de las ciencias sociales, se hace desde este esquema y por ello se conforman dos bandos irreconciliables que repiten ideas aprendidas sin originalidad alguna. “Los psicólogos son charlatanes porque no hacen ciencia” (al estilo de la física), dicen unos. “Ustedes, son positivistas y naturalistas, ignoran lo ‘específico’ de la disciplina”, replican los otros. Y entre tanto, unos se esfuerzan por traspasar los modelos explicativos de las ciencias naturales a la psicología, y otros por defender la “subjetividad”, la “intencionalidad”, pero del sujeto individual, equivalente al Robinson, sujeto de la economía liberal; apoyando en esta defensa la imposibilidad de explicar su *objeto* de ciencia en términos de *sistema*.

A partir del siglo XIX es impensable mantener el dualismo entre naturaleza y cultura, o lo que es lo mismo, entre naturaleza e historia. La historia comienza en la naturaleza y la naturaleza es histórica. El hombre es un ser natural y la historia tiene una base natural. Algunos podrían pensar que ya la modernidad había pen-

sado al hombre en la proyección de la naturaleza. Sí, es así, pero pensarlo en la proyección de la naturaleza y como un momento más de la evolución de ésta no es más que “naturalismo”. Cosa distinta es concebir esta naturaleza como *historia* y al hombre como el *producto de sus relaciones históricas* con la naturaleza y con los demás hombres. La superación de ese doble presupuesto del mundo moderno: el divorcio naturaleza/cultura y el individualismo en la concepción del hombre, no ha sido asimilado plenamente por quienes en nuestro medio reflexionan sobre el fenómeno de la ciencia, desde la filosofía o desde la ciencia misma. Sigue predominando al lado de una positivización de lo científico un espiritualismo de la cultura que sugiere a algunos la idea de que ésta es producto de los “grandes espíritus”, sin soporte material (histórico) alguno.

El desarrollo de las ciencias y de la filosofía en nuestros días nos permite pensar, no obstante, que aunque la naturaleza y la cultura sean irreductibles entre sí, no son realidades excluyentes. El hombre emerge de la naturaleza, y su emergencia como ser inteligente hace que su “acción intencional” pueda asignar fines a la naturaleza que modifican la acción de la naturaleza sobre él. El medio humano que el hombre crea y “recrea” es humano-natural. La acción histórica tiene una base material; el hombre no actúa por encima de la historia, como un ente abstracto, siempre idéntico consigo mismo. Cada vez las fronteras entre la naturaleza y la cultura se perciben mejor en su *interacción*, y por ello cada vez tiene menos fundamento el mantener una división de las ciencias entre ciencias naturales y ciencias humanas. La crítica al positivismo no es una crítica a la ciencia, sino una crítica a la absolutización de un “tipo de saber” que como producto de la razón humana en contacto con la experiencia pretende descalificar, cuando no negar, el valor que aportan otros tipos de saberes (el saber hermenéutico y el saber especulativo) como productos de la razón humana, no en cuanto capacidad de producir *conocimientos* sobre “sectores de la realidad en términos de “sistema”, sino en cuanto capacidad de explicación del “sentido” de la acción del hombre sobre el mundo y de ofrecer comprensiones de conjunto sobre la totalidad de la experiencia. Es la negación de los límites del saber científico y la constitución de éste como fin en sí mismo lo que convierte al discurso sobre la ciencia en “ideología” de la ciencia, y de un tipo de ciencia.

La psicología debe pensar el estatuto teórico de sus teorías desde el interior de ella misma, en un trabajo riguroso que facilite cada vez más una determinación precisa de su objeto de estudio, una articulación de sus métodos y problemas, y una crítica de sus conceptos fundamentales que permita situar el nivel descriptivo y superarlo en la construcción teórica. La práctica teórica misma de la psicología indicará hasta dónde son útiles en ella la cuantificación y la hermenéutica.

— III —

Con mucha frecuencia se considera, sin mayor discusión, que la psicología es ciencia social, porque al igual que cualquier otro cuerpo de conocimiento sobre el hombre “debe cumplir una función social”. Plantear a este nivel el problema es confundir el sentimiento filantrópico con la reflexión teórica y más aún reemplazar ésta última por el primero.

El carácter de ciencia social de la psicología debe pensarse desde el interior de la misma disciplina. En efecto, si la psicología es ciencia del hombre y éste es susceptible de definirse como el conjunto de sus relaciones sociales, la psicología es ciencia social. Superando el dualismo naturaleza/cultura es fácil de entender que “lo social” no es un epifenómeno del ser del hombre, sino constitutivo fundamental del mismo, y superada la concepción individualista y naturalista del hombre, tan cara al pensamiento liberal de la época moderna, podemos entender que ésta se *genera*, se constituye a través de procesos de formación básicos cuales son el trabajo, el lenguaje y la interacción, procesos fundamentalmente sociales. El objeto propio de la psicología no es un *dato natural* sino que se configura al interior de tales procesos. No es entonces arbitrario ni accidental el que la teoría sobre el comportamiento humano o el psiquismo humano asuma el carácter social de su objeto.

Sólo sobre la base de un naturalismo puede negarse tal carácter de ciencia social a la psicología. Nos hemos acostumbrado, quizá dentro de un contexto de positivización de las ciencias humanas, a que lo social es sólo una variable que puede o no tenerse en cuenta. Inclusive a nivel curricular lo que tiene que ver con lo social se articuló dentro de la llamada psicología social, y con ello se volvió especialización del psicólogo, cuando no un curso complementario de la formación profesional. Tan accidental ha sido lo social en el interior de la disciplina que para muchos la psicología será ciencia en cuanto no sea social. De ahí la ambigüedad que para ellos reviste la expresión “psicología social”.

Debemos subrayar que, bien miradas las cosas, no son los psicólogos sociales los que deben mostrar sus credenciales de científicos, sino los psicólogos naturalistas los que deben acreditar su carácter de psicólogos, al dejar de lado una dimensión constitutiva del objeto que define su disciplina.

— IV —

Recojamos, con carácter de conclusión, algunas ideas centrales que se desprenden de lo dicho hasta aquí. Toda práctica científica está movida por un concepto heurístico de lo científico que determina la evolución y el desarrollo de la ciencia. Ha habido diferentes modelos de científicidad; cada uno de ellos es producto histórico y tiene

como presupuestos las condiciones históricas, el nivel de desarrollo de la ciencia alcanzado hasta el momento, y algunos principios de orden filosófico.

El paradigma que de lo científico se tuvo desde la modernidad surgió de la experiencia en las ciencias naturales y ha dominado en tal forma en nuestro medio que ha inducido a una visión estática de la ciencia como entidad sustancial, ahistórica, y a una comprensión continuista de su historia. Sus presupuestos de orden filosófico continúan vigentes e incuestionados aunque las condiciones históricas en que originariamente surgió no sean para nosotros las mismas. Desde este contexto, y en una posición naturalista, se niega el carácter de ciencia social a la psicología, asumiendo consciente o inconscientemente una posición filosófica positivista ante ésta.

La reflexión y la fundamentación del carácter social de la psicología no es algo que se defiende por sentimientos filantrópicos, sino por la razón teórica consistente en que su objeto es de naturaleza social. Asumir la naturaleza social de la disciplina debe significar superar los presupuestos del naturalismo y del espiritualismo que han alimentado la formación de los profesionales de la psicología en nuestro medio.

IMPLICACIONES CURRICULARES DE LA UBICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA

*Graciela Aldana de Conde**

Describiré la exposición en tres aspectos:

- I. Bases de la planeación curricular.
- II. Qué reflejan los currículos de psicología
- II. Implicaciones.

BASES DE LA PLANEACIÓN CURRICULAR

Entendemos por currículo el conjunto de programas, actividades y recursos distribuidos en el tiempo con miras a obtener una serie de objetivos y metas en un área determinada del saber. De los componentes mencionados el determinante de un currículo lo constituyen sus objetivos, en cuya definición subyacen algunos presupuestos que pueden estar explícitos o implícitos. El primero de ellos es una concepción del hombre, de la ciencia y de la educación

Algunos desarrollos curriculares reflejan una concepción del hombre visto como un ser pasivo, que capta la realidad, pero no la transforma; que ante la doble característica humana de ser individual y ser social, enfatizan la individualidad y minimizan la importancia de los factores histórico-sociales del hombre en su configuración actual.

Frente a esta concepción estaría la que percibe al hombre como ser histórico que recibe la influencia del pasado del presente y proyecta un futuro; como ser inteligente que establece relaciones de significado con la naturaleza y con la sociedad, como ser transformable y transformador que da la debida importancia a la condición social del hombre.

* Decana Académica de la Facultad de Psicología en la Pontificia Universidad Javeriana.

La ciencia, por su parte, puede ser enfocada desde diferentes puntos de vista; entre ellos estará, en primer lugar, una concepción vigente en la cual únicamente lo deducible de la experiencia sensorial es científico y la ciencia se reduce a una mera comprobación de hechos y de eventos; y aquella que define la ciencia como un proceso de acumulación organizada de conocimientos sobre el hombre, la naturaleza y la sociedad, obtenidos y comprobados por diferentes métodos.

Dicho conocimiento se concreta en leyes, principios y relaciones que le permiten al hombre mejorar sus condiciones de vida, desarrollarse, y transformar de manera creativa y constructiva la realidad.

Finalmente, en cuanto a la educación, creo que para todos son familiares las dos concepciones extremas: aquella que concibe al alumno como un ser pasivo, repetitivo, y cuya finalidad es la adaptación a la sociedad, enfatizando fundamentalmente los resultados del aprendizaje y desconociendo la importancia de los procesos intraindividuales. Lógicamente en esta acepción, el maestro es el poseedor de la verdad. La otra concepción percibe al alumno como un ser activo, creativo y constructivo, capaz de utilizar la teoría para analizar problemas de su propio mundo y producir nuevas explicaciones. La finalidad de la educación es preparar al hombre para que logre su autodesarrollo y contribuya a la transformación de la sociedad. El papel del maestro es el de facilitador de procesos.

Hombre, ciencia y educación son conceptos que están íntimamente ligados. El concepto de hombre determina el de educación; el concepto de ciencia va a determinar el tipo de actividades que se promuevan, el método, y aun los mismos fines de la educación.

ANÁLISIS HISTÓRICO-CONTEXTUAL DEL MEDIO EN EL QUE SE UBICA EL CURRÍCULO

166 Partimos del supuesto de que el sistema educativo debe responder a las exigencias y los requerimientos de la sociedad.

El análisis del contexto sociocultural es una de las principales fuentes para determinar las necesidades a las cuales este sistema debe responder. Además, la identificación de problemas particulares de un determinado contexto facilita el establecimiento de prioridades, las cuales a su vez se traducirán en objetivos del currículo.

Nadie puede plantear soluciones sobre una situación dada si no conoce su desarrollo; sólo así se puede saber qué factores la determinan y que soluciones se han intentado.

Por otra parte, el análisis del contexto sociocultural permite establecer la relación entre las influencias externas y el desarrollo de la ciencia en un país, y con ello da la posibilidad de establecer filtros que adecúen las influencias foráneas a las necesidades y problemas del medio local.

La ignorancia sobre nuestra situación real puede conducir a dos posiciones antagónicas: rechazarlo todo, con un nacionalismo miope que juzga todo lo externo como penetración y dominación, o aceptarlo todo sin saber por qué, qué problemas resuelve, como emplearlo, etc., y así se establecen relaciones de sumisión y dependencia.

Estas dos posiciones dificultan y entorpecen las relaciones de cooperación entre la comunidad científica universal.

APERTURA A LOS AVANCES DE LA CIENCIA EN EL ÁREA DE QUE SE TRATE

De lo anterior se deduce que se trata de no desconocer los avances de la ciencia en el mundo, so pretexto de desarrollar una psicología colombiana o latinoamericana, por ejemplo, sino de asumir una actitud de amplitud y receptividad hacia el conocimiento, con un sentido crítico fundamentado en el deseo de servir a la sociedad y contribuir a la solución de problemas del contexto en el que se inscribe el currículo.

DIMENSIÓN ACTITUDINAL Y VALORATIVA DEL CURRÍCULO

Anteriormente la educación enfatizaba como uno de sus fines la transmisión de una serie de actitudes y valores deseables desde un punto de vista individual y social. Por influencia, en parte, de los criterios pragmáticos y utilitaristas vigentes en la sociedad de consumo y de la visión encasillada de la ciencia, prácticamente se ha suprimido este concepto y se ha enfatizado el aspecto cognoscitivo y pragmático.

El resultado es un profesional individualista, competitivo, falta de solidaridad, e indisciplinado socialmente. Se hace necesario, por tanto, recuperar esta dimensión axiológica, que entre otras, es la que nos define el “deber ser” de la educación y la que origina el deseo de contribuir al avance científico.

QUÉ REFLEJAN LOS CURRÍCULOS DE PSICOLOGÍA

- Una concepción del hombre y de la ciencia, así se explicita o no.
- Reproducción de “luchas” en el seno de la psicología.

Toda ciencia en su desarrollo origina diferentes sistemas y escuelas. La psicología como ciencia muy joven no se escapa de este proceso. Hoy en día los diversos sistemas psicológicos forzosamente se enfrentan, y de la necesidad de cada tendencia

de argumentar y madurar sus planteamientos se va originando un conocimiento más objetivo, y por tanto, más científico que obliga a superar el dogmatismo. Estas “luchas” mientras existan condicionarán la estructuración de los currículos.

RELACIÓN ENTRE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Ante todo es importante aclarar que aun cuando la tecnología es la aplicación de los principios científicos a la solución de problemas, esto no significa que sea ciencia. Por consiguiente, al diseñar un currículo es necesario decidir en qué hacer más énfasis: en el aspecto científico o en el tecnológico. Esta decisión es tanto más necesaria cuanto que las instituciones educativas no pueden sustraerse de la presión del medio socioeconómico en el que se inscriben, y cuando como en el caso nuestro no existe un desarrollo económico y científico, la presión se da en el sentido de capacitar tecnológicamente. Esta salida fácil origina un círculo vicioso: al no existir un desarrollo científico se hace necesario depender de la tecnología foránea y mientras se dependa de ésta no se darán el desarrollo científico ni el económico.

CURRÍCULO COMO REPRODUCCIÓN Y NO COMO DESARROLLO CREATIVO DE LA CIENCIA

El nivel de desarrollo científico del país es obviamente inferior al de los países desarrollados del mundo. Por otra parte, la necesidad de difundir los avances científicos logrados en el exterior y la falta de información sobre las características del contexto contribuyen a que el currículo se convierta más en un difusor o informador que en un impulsor del desarrollo creativo de la ciencia.

IMPLICACIONES

168 DEFINICIÓN DE PRESUPUESTOS DEL CURRÍCULO EN LOS NIVELES ANTERIORMENTE ANOTADOS:

- Concepto de hombre.
- Concepto de ciencia.
- Concepto de educación.

En todo currículo subyace un concepto de hombre que a su vez determina la concepción de educación. De igual forma, la filosofía de la ciencia va a determinar el tipo de objetivos educativos que se promuevan.

DEFINICIÓN DE POLÍTICAS ANTE LOS DILEMAS

El planeador de currículo debe enfrentar los siguientes dilemas:

- Ciencia-tecnología.
- Reproducción-creación.
- Especialización-integración.

CIENCIA TECNOLOGÍA

El planeador de currículo debe resolver este dilema tomando decisiones tales como: enfatizar la ciencia o la tecnología, establecer límites y condiciones para cada una de ellas, condicionarlas a diversos niveles de la educación post-secundaria, etc.

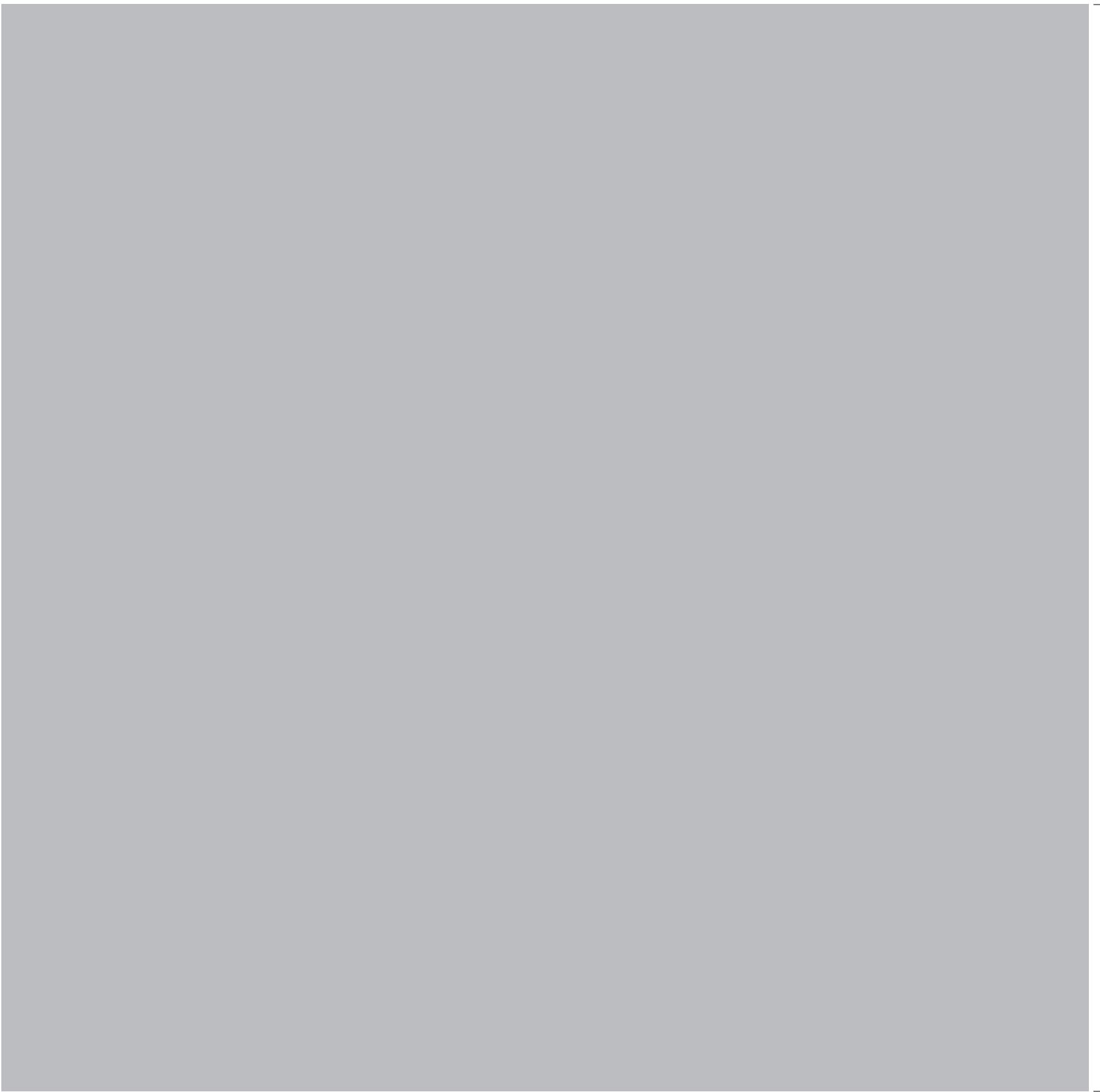
REPRODUCCIÓN-CREACIÓN

¿El currículo va a promover la creación del saber? Si es así importa saber qué condiciones lo facilitan, qué cambios se requieren, o si va a limitarse a la reproducción del conocimiento, definiendo por tanto políticas educativas consistentes con esta opción y esperando en cada caso actitudes muy diferentes de docentes y alumnos.

ESPECIALIZACIÓN-INTEGRACIÓN

Indudablemente, la solución que se plantee a este dilema tiene que partir como mínimo de un análisis de las condiciones del contexto para el que se educa, de los recursos, de la demanda y también de las políticas educativas.

La planeación curricular vista así no se reduce a la aplicación de una serie de principios y métodos, sino que implica una serie de reflexiones y decisiones que se enmarcan necesariamente en una concepción del hombre y de la sociedad.



PARTE 3.

DE OTRAS HISTORIAS



CONTRIBUCIONES DE OTROS PROFESORES

Sergio Trujillo García*

Cuando se supo que íbamos a realizar esta publicación, varios profesores de nuestra facultad, de nuestra universidad, y de otras universidades enviaron sus contribuciones para ser revisadas y publicadas.

Luego de leerlas, revisarlas y comentarlas, escogimos cuatro escritos que presentamos en este capítulo, todos ellos diversos en su temática y en su estilo, pero todos convergentes en su interés por tomar el pulso a las historias de las psicologías y develar las corrientes que se mueven debajo de la superficie de los acontecimientos.

El primer escrito es una presentación panorámica de la psicología que hace Luis Arturo Barrera Ranzi S.I, con base en un texto de Carlos Eduardo Vasco Uribe y siguiendo la tradición en la clasificación de las ciencias del profesor Carlo Federicci Casa. Este documento clarifica diferentes implicaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que hacen parte de las opciones de todo psicólogo responsable.

El segundo documento es una contribución del profesor Guillermo Hoyos Vásquez titulada *Horizontes críticos para pensar las psicologías*. Aquí el diálogo con diversos autores permite al profesor Hoyos afinar junto con el lector algunos criterios para el discernimiento de las psicologías en el universo de las disciplinas científicas y en el multiverso de las realidades colombianas contemporáneas.

El tercer escrito recoge la lectura crítica acerca de la formación de los psicólogos en Colombia que realiza el psicólogo Jairo Gallo Acosta, doctorando en ciencias sociales de la Pontificia Universidad Javeriana. El escrito genealógico, fiel a su espíritu nitzscheano y foucaultiano se titula *Arqueología y genealogía de la formación de los psicólogos en Colombia*.

La profesora Martha Cecilia Lozano Ardila propone el escrito *Un breve recorrido por la historia y desarrollos de la psicología social crítica*, en el que recoge con erudición la abundancia de referencias bibliográficas de que dispone y señala algunos de los quiebres en la historia de las psicologías tradicionales que han producido las tensiones originarias de la psicología crítica.

Por último, y con el propósito de destacar la importancia de los orígenes etimológicos que están vivos en los movimientos y las dinámicas de las historias de nuestras psicologías, y que renacen o resucitan cada que nombramos, es decir, cada

* Psicólogo. Magister en Educación. Profesor en las Facultades de Teología y Psicología y en la Maestría y el Doctorado en Derecho Canónico en la Pontificia Universidad Javeriana.
Correo electrónico:
sergio.trujillo@javeriana.edu.co

que designamos con su nombre a nuestra disciplina, el profesor Sergio Trujillo García nos ofrece el escrito *¿Psicología ó sicología?*

Estos últimos escritos son también partícipes de una comprensión de la historia que renuncia a concebirla como un armario que guarda viejos trastes empolvados, aburridos hasta el tedio. Esperamos que usted, amable lector, sea cómplice con esta manera de pensar, de escribir y de vivir la historia, las historias.

PRESENTACIÓN PANORÁMICA DE LA PSICOLOGÍA

*Luis Arturo Barrera Ranzi, S.J.**

No cabe duda de que existen muchas maneras de introducir al estudio de la psicología. Hoy existen algunas reservas contra los numerosos libros de texto que afrontan esa tarea y que se denominan *manuales*. Detrás de casi todos esos textos hay un meritorio trabajo editorial, pero en muchos de ellos se presentan estos varios problemas: 1) Se vuelven notoriamente repetitivos y uno no sabe qué casa editorial está compitiendo con otras en el mercado. 2) Son muy pocos los que consiguen presentar los planteamientos centrales de los grandes autores, indicando cuales de ellos siguen aún vigentes y cuales ya han sido ya superados. 3) Hacen muy escasas referencias a los marcos teóricos y filosóficos que dieron origen a los enfoques que van presentando. 4) Esto los convierte, entonces, en su gran mayoría, en pequeñas enciclopedias para la adquisición y el consumo de un conocimiento superficial, del que luego hay que dar cuenta memorísticamente, sin aportar una guía para el análisis crítico de las diversas aproximaciones. 5) Por otra parte, no resulta nada fácil lograr una selección acertada de aquellos aspectos del asombroso avance de las ciencias neuro-biológicas, que en la actualidad, con sus investigaciones de punta de lanza, están haciendo un tremendo impacto en la relectura de los problemas psicológicos. 6) La gran mayoría de los manuales están concebidos para alumnos que viven en un contexto cultural norteamericano o europeo, países éstos que se desarrollan en situaciones económicas y sociales bien diferentes a las de los países suramericanos. Y es que el saber no se detiene y la plasticidad del pensamiento posmoderno no acepta ni el quedarse encasillado en las posiciones de escuela, ni pretender ignorar todo lo adquirido, para ahora empezar a partir de cero, ni pretender que con las últimas publicaciones se haya encontrado la verdad completa; son avances de los que hay que estar al tanto y que, sabiéndolos leer, abren las puertas a nuevos interrogantes.

Y es que todos esos aspectos tienen cabida en el estudio de los seres humanos y de los grupos que conforman. Se trata de bregar a comprender a una extraña especie que aprende, olvida, recuerda, ama, odia, crea, construye; engendra o arrasa;

* Decano del Medio Universitario de la Facultad de Psicología en la Pontificia universidad Javeriana por 26 años.

se encapricha, se obnubila; se somete a los tiranos para sobrevivir, o esclaviza a otros con el terror; que puede tener genios o locos; logra tener una hogar estable, o ser un Don Juan; se prende fuego como protesta, o se suma a un grupo que, con admiración y algo de morbo, presencia el ajusticiamiento de un reo de la inquisición; o es un sicario que después de cometer el asesinato va a recibir su cheque al portador que le permite pasar una noche de farra; o es alguien que consagra su vida a la atención de los enfermos de sida, junto al otro que considera más rentable abrir un lenocinio con promiscuidad, venta de alucinógenos y de licores adulterados. Los hay que se encierran en un laboratorio a investigar, o por el contrario, optan por insertarse en las zonas más deprimidas para comprender mejor al marginado; o el que aterrado por esas realidades sociales se refugia en una soledad infecunda. Todo eso puede ser el hombre. Del mismo material salen los sabios, los héroes, los santos, los asesinos, la crápula, los inútiles, los consumistas, los aprovechadores, los responsables.

Y se sigue esperando la respuesta de los “peritos” para entender esa caja de Pandora de donde salen tantas y tan contradictorias posibilidades. Lo interesante es que la producción de respuestas también se parece al cubilete de un mago. Nos sorprende la lluvia de explicaciones que a lo largo de las épocas van ofreciendo los psicólogos: desde las del condicionamiento clásico o del skinneriano, o desde los genes responsables del retraso mental, o desde las circunstancias ambientales, culturales, familiares y educativas. De tanta variedad de hechos pueden resultar culpables la desnutrición, la sobreprotección o el abandono materno, el dogmatismo o la desorientación, la excesiva severidad o la anomia, o aquellos acontecimientos infantiles que relegados al inconsciente se manifiestan luego en síntomas. Lo que resulta provechoso para unos resulta nocivo para otros. Y es que la “psique” no es un evento especulativo, una esencia escolástica, *sino ese conjunto de innumerables hechos biológicos y de relaciones sociales concretas que van conformando la cotidianidad de las personas y de los pueblos.*

176

Es muy conveniente que, de entrada, vayamos construyendo un imaginario, más o menos cercano a la realidad, de lo que es la disciplina psicológica como un discurso en formación, que no puede pretender la solidez demostrativa de otros saberes, porque su objeto de estudio es una “constelación de microcosmos”, como algunos han llamado al hombre en sociedad. Para intentar conocer los posibles caminos de acercamiento al tema, conviene recurrir primero a la forma como los expertos clasifican hoy los saberes. Se recomienda para ello las siguientes lecturas:

VASCO. C.E. “Teoría de sistemas y metodologías científicas”. *Revista Ciencia Tecnología y Desarrollo*. Vol. 4 N°. 4 - 1980 Oct.-Dic. ISSN - 0120-1573.

VASCO, C.E. “Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales”. *Documentos ocasionales* - 54 – CINEP, 2ª. Ed. 1990.

VASCO, C.E. et al. (1995) “La teoría general de procesos y sistemas”. En Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo, *Educación para el Desarrollo* (Colección Documentos de Misión, Tomo 2 pp. 377-652). Santafé de Bogotá: Presidencia de la República - Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional -Colciencias.

Como se puede ver en el *cuadro* n°.1, se hacen –de acuerdo con el autor– algunas modificaciones importantes al cuadro inicialmente propuesto por Vasco en su publicación de 1980; se le añaden algunas precisiones con el objeto de ubicar a la psicología como un discurso que, según la orientación epistemológica de cada autor, dé cabida a los diferentes enfoques en el manejo de esta disciplina.

No está de sobra advertir respecto al cuadro 1 que este tipo de clasificaciones, como cualquier “construcción mental”, no coincide al pie de la letra con la realidad; por ejemplo: cuando el virus del tabaco se cristaliza toma forma abiótica; la neurología que se ocupa de los procesos superiores de pensamiento y de lenguaje no se puede llamar pre-antrópica; hay comportamientos altamente socializados en abejas y hormigas, pero distan mucho de ser “culturas”. En el cuadro no se adivina la dinámica evolutiva de los saberes. Tampoco se puede pensar que las subdivisiones son compartimientos estancos; por ejemplo: no se puede hacer una biología o una fisiología sólida sin saber bastante química; ni es fácil entender las posibles combinaciones moleculares sin un adecuado conocimiento de la estructura atómica y de los niveles exteriores de energía, problemas éstos que le corresponden a la física y a la química; no podemos hablar de “sensación y percepción” si no bregamos a entender primero los mecanismos fisiológicos que transducen los estímulos externos en códigos neuronales, que son los únicos que maneja el cerebro; no podemos elaborar un cuadro como este sin la ayuda de las categorías; más aún, esas son las que en este momento estamos usando para entendernos.

Problema de la ubicación de la psicología como ciencia, y sobre todo de las metodologías con las cuales se pueden abordar las llamadas “ciencias humanas” (o “ciencias del espíritu” en Alemania) y las “ciencias sociales”, pues uno se encuentra, al leer cualquier publicación con que la presentación, el enfoque y el manejo de los argumentos y las demostraciones estarán de acuerdo con la posición epistemológica –explícita o implícita– de sus autores.

–El problema se agudizó cuando muchos psicólogos optaron por las ciencias explicativas, como las de la psicología experimental, o por las aportaciones de la neurología y la biología, pues consideraron que los abordajes fundamentados en las ciencias humanas y sociales carecían de las cualidades comprobatorias de las “ciencias duras”.

Cuadro 1

Nivel explicativo		
A - Ciencias formales: Matemáticas, lógicas formales, teoría general de sistemas...		
B - Ciencias fácticas		
Abióticas	Bióticas	
	Preantrópicas	Antrópicas
Física	Biología	Ciencias humanas: Derecho, Lingüística, Hermenéutica de Textos...
Química	Etología	
Geología	Fisiología	Ciencias sociales: Antropología Cultural, Sociología, Historia, Economía, Semántica, Semiótica...
Sismología	Neurología	
Astronomía	Genética	
Casi todas estas disciplinas pueden ser abordadas linealmente, con metodología funcionalista o estructural funcionalista, con ayuda de modelos o paradigmas sin recursos dialecticos, con homeostasis.		
		Pero los grupos de ciencias humanas y de ciencias sociales admiten la hermenéutica, los análisis dialecticos, la crítica social, y otras metodologías que además de explicar llegan a lo comprensivo, y pueden producir grandes modificaciones estructurales: nivel comprensivo.
Se propone ubicar la psicología como un discurso científico que tiene por objeto de estudio hechos que se ubican en lo preantrópico y en lo antrópico y que por esta razón debe manejar metodologías tanto explicativas como comprensivas. ¹		

178

1. Ver el anexo 1 con la explicación del cuadro 1.

–Hoy ya es muy frecuente que la psicología se ayude de muchas ciencias para ir fundamentando su propio discurso. Nuestra constitución química y el hecho de que somos seres cordados, bulbados, paleocortizados, cortizados y neocortizados

nos radica, sin cuestionamiento posible, en lo biológico. Se ha llegado a la aceptación de una nueva forma de relación entre esos dos grupos de abordajes, porque al estudiar lo humano hay que tener en cuenta ambos aspectos: lo pre-antrópico y lo antrópico; pues de lo contrario, se impediría un planteamiento sólido conceptual de las relaciones del hombre y su entorno, originándose con ello la posibilidad de estudiar una naturaleza sin hombre o un hombre sin naturaleza.

—Claro que se puede incurrir en un reduccionismo socio-culturalista por temor a caer en un reduccionismo biologicista o experimental. Ninguno de los grandes autores de la psicología ha tomado esa posición tan excluyente. La psicología tiene que vérselas con los hallazgos de las disciplinas pre-antrópicas. En otros términos: tiene que aceptar lo deductivo, lo probabilístico, lo genético o teleonómico, si no quiere mutilarse. No les sucede lo mismo a la antropología cultural, a la historia, a la sociología ya que ellas, en realidad, no se frenan si prescinden en muchos de sus temas de la biología o de la neurología y buscan más una comprensión que una explicación. Asimismo, la lingüística y la hermenéutica de textos no son propiamente ciencias sociales, así sean antrópicas.

—La polémica de la ubicación de la psicología fue dura en los años setenta, pero parece que ya está superada. La presencia en nuestro medio de la corriente filosófica habermasiana y los artículos que aparecieron, como los arriba citados, llevaron la discusión a un nivel académico propio de la Universidad y ya no fue posible continuar con dogmatismos. Una de las razones para que esto sucediera radica en el hecho de que todas las ciencias, incluso las “duras” (las matemáticas, la lógica formal, la física...) son una construcción social, colectiva, histórica. Esta consideración obliga a replantear el problema, en el sentido de que las ciencias que pretenden la explicación de los problemas naturales y aquéllas que buscan la comprensión de hechos humanos ya podrán hacerlo sin dogmatismos y con un sincero respeto mutuo.

—Por eso para la psicología es preferible situarse en ámbitos menos restringidos, tanto en los campos más propios de su indagación (conciencia, sentido, contexto), como en sus metodologías, pero sin olvidarse nunca de las explicaciones, cada vez más precisas, de aquellos procesos que están en la base de su objeto de estudio, que es la persona humana, la cual como ser vivo comparte con otros seres inferiores procesos como la sensación, la percepción o la motivación.

—Hay que saber moverse entre esos dos niveles: el de la explicación (causalidad) y el de la comprensión (hermenéutica y crítica social...). Hay hipercríticos que infravaloran el nivel explicativo en aras de la comprensión. Es evidente que la psicología cuando pretende trabajar con niveles explicativos se encuentra alineada a las ciencias biológicas, pero cuando se ve precisada a trabajar en términos de

comprensión, hace discontinuidad con ellas y puede optar por otras estrategias más adecuadas a ese fin. *Y por último, no se piense que la “interdisciplinariedad” consiste en confundir y disolver entre sí: a) los juicios de causalidad de las ciencias naturales, b) los juicios interpretativos de las ciencias humanas y sociales, y c) los juicios normativos de la ética.*

—Curiosamente, un biólogo o un matemático nunca encontrarán en sus disciplinas, excepto la de su habilidad natural para ellas, las razones por la cuales optó por dedicarse a esos saberes. Y tampoco nos puede dar, sin acudir a la construcción histórica del conocimiento, una explicación del porqué genios como Newton, sin pretenderlo, retardaron la investigación sobre la naturaleza de la luz al apoyar, con su inmensa autoridad, la cualidad ondulatoria de ésta, demostrada por Huygens, y que sólo pudo avanzar de nuevo cuando Einstein estudió el efecto fotoeléctrico y Heisenberg y Schödinger formularon la mecánica cuántica en los años veinte. Este ejemplo le hace ver al alumno que llega a la universidad de qué manera circunstancias tales como los “contextos históricos” o “el peso de la autoridad”, de naturaleza bien diferente a la de los hechos físicos que se están estudiando, terminan influyendo en los enfoques y las perspectivas de los abordajes teóricos. No existe la supuesta ciencia neutra y objetiva, sino el sucesivo avance en el conocimiento, en consonancia con un contexto histórico que, afortunadamente, es variable.

¿Cómo logrará la psicología establecer las condiciones sociales donde el hombre se pueda pensar como deseante y la pasión sea posible; donde la sublimación, el mito, el arte tengan cabida; donde no sólo los repetidores de las “metáforas reinantes”, llamadas verdades explicativas, sean los que tienen buen recibo, sino que también, como dice François Jacob, sea de buen recibo “inventar el porvenir”?

¿Qué consecuencias tiene este planteamiento para elaborar una propuesta introductoria al estudio de la psicología? Parece que la más importante es la siguiente: *que cualquier problema psicológico, si se pretende tratarlo a fondo, deberá ser abordado desde múltiples perspectivas.*

180

Otra es la que se deriva de esta realidad: la psicología estudia seres que aparecieron en el cosmos bajo condiciones muy especiales que permitieron la formación de la *vida*, y que dentro de ese proceso llegaron a desarrollar no solamente propiedades vegetativas y sensitivas, sino también las que lo dotan de una inteligencia y un lenguaje con propiedades de abstracción, de crítica, y con niveles de sentido muy superiores a las de cualquier otra especie, pero ineludiblemente, fundamentadas todas en su condición de *seres vivos*. De esto se deduce que no se puede hacer psicología desconociendo o marginándose de los aportes explicativos que se derivan de la biología, y sobre todo de sus formas más avanzadas que corresponden a la neurología superior. Habrá, entonces, que estar atentos a los numerosos artículos

que se están publicando sobre los correlatos neuropsicológicos del comportamiento. Así podremos enterarnos no sólo de por qué los animales y los humanos aprenden y pueden ser condicionados, sino también de las sucesivas modificaciones que tales actividades producen en el sistema nervioso, que es el que –en forma inmediata– ordena las respuestas que luego consideramos acertadas, acomodaticias o equivocadas. Y podremos, asimismo, explicarnos por qué somos capaces de llegar a opciones religiosas, políticas, vocacionales –a veces heroicas– y manifiestamente opuestas a los principios de la “ley del efecto”.

Si la potencia o versatilidad de ese sistema biológico depende de factores hereditarios, tendremos que pedir respaldo a la genética, que ya empieza a indicarnos los “locus” donde, en los diversos pares de cromosomas, están radicadas ciertas características. Hay grupos étnicos que sobresalen por sus cualidades atléticas o artísticas o de organización y de progreso, o por su tendencia a persistir en sus ritos y costumbres. La “mapización del genoma” es una empresa científica que ya se va haciendo realidad. Sostenemos, entonces, que cualquier problema psicológico puede o debe, inicialmente, ser abordado a este nivel. Ahora bien, ese ser humano nace, se desarrolla y se ubica en un ambiente con variadísimas características. Podemos hablar de factores físicos como el clima, (altura, temperatura, humedad...), la nutrición (más o menos rica en proteínas), o los recursos tecnológicos, educativos y de salud.

La lectura de *Las tres ecologías* de Felix Guattari nos abre enormes perspectivas de lo que hoy comprende este término, cuando se afirma que “... en realidad no se limitan a abordar el campo de la contaminación industrial, pero exclusivamente desde una perspectiva tecnocrática, cuando en realidad sólo una articulación ético-política ‘que yo llamo *ecosofía*’ entre los tres registros ecológicos: el del medio ambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana...” (Pre-Textos, Artes Gráficas Soler, Valencia, 1990). Este texto maravilloso hace, entonces, posible sentir cómo las grandes instituciones en que estamos inscritos y sus maneras de actuar, se constituyen en una de las fuerzas más poderosas del entorno. Y que podamos abrir nuestro horizonte para soñar, como futuros psicólogos, en una disciplina amplia, acogedora, donde caben los problemas que nos plantea el posmodernismo y el reto de aportar, por fin, algunas luces al problema sobrecogedor de la violencia.

Siendo el lenguaje, y por lo tanto el nivel de sentido, la característica de lo antrópico, debe la psicología estudiar no sólo sus formas, sino también su origen y desarrollo, y el manejo que de los signos hace la inteligencia, para ver cómo nuestro mundo es –a diferencia del animal– un contexto lleno de semiótica. En nuestro quehacer psicológico deben caber la psicología del desarrollo, la fonética, la sintaxis, la semántica, la hermenéutica, la psicolingüística y toda la extensa familia de

saberes creados alrededor de esa asombrosa capacidad que adquirió el cerebro del “homo sapiens sapiens”: ¡simbolizar! Porque llegar al “sentido” es *ineludible* para la comprensión de lo humano. Muy acertadamente, López de la Roche trae este texto de Geertz: “Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Univ. Humanística # 42- 1996, p. 75).

Y no se diga cuando se pretende comprender los procesos de adquisición de los valores éticos o de su carencia, de la toma de opciones fundamentales que a veces llevan a decisiones heroicas o, por el contrario, a verse obligados a acudir a fuerzas internacionales para conseguir la “humanización de la guerra”. Ninguno de esos problemas es ajeno a la disciplina psicológica, pero no existe profesional que sea capaz de manejar simultáneamente y con propiedad tantos aspectos de las conductas sociales.

Cuidémonos, entonces, de buscar la esencia de lo humano tan sólo en los niveles comprensivos, pues sin el apoyo de lo explicativo podríamos caer en la retórica; y si nos conformamos con lo explicativo, sin referencia a lo comprensivo, nos encasillamos en el empirismo, y terminamos cosificando al ser humano.

El estudio de los “procesos psicológicos” fundamentales sólo puede pretender que la mente del que aspira a ser profesional en esa disciplina, lejos de creer que será el sabelotodo, el todero, asuma desde el principio una posición de gran humildad, de enorme responsabilidad; y que a lo largo de su carrera vaya conociendo cuáles son los enfoques por los cuales siente mayor interés, y el tipo de intervenciones profesionales para las que va descubriendo que posee mejores habilidades. Y todo esto sin olvidar nunca que habrá momentos en que cierto tipo de problemas superan su saber y sus recursos, y por lo tanto, deberá remitir ese tipo de pacientes a los expertos en disciplinas afines y complementarias. Tanto las instituciones universitarias como las personas formadas por ellas deben tener un sumo respeto por los que acudan a su ayuda profesional. No se puede aceptar que un título universitario, obtenido con las perspectivas estrechas de una “escuela” psicológica, se convierta luego en una patente de corso para saquear conciencias, destruir el sentido de la vida de un paciente, o bloquear los procesos integrativos de aquellas instituciones que le piden su asesoría a un psicólogo organizacional. Desde el inicio mismo de la carrera debemos ir comprendiendo y asumiendo las numerosas responsabilidades de la formación y del posterior ejercicio profesional.

ANEXO 1

EXPLICACIÓN DEL CUADRO 1

Toda cultura avanzada logró en su momento convenir en su sistema de signos, tanto lingüísticos como numéricos. Hay escrituras alfabéticas e ideográficas, sistemas de numeración binarios, decimales, duodecimales... Con estos instrumentos se lograron constituir los lenguajes concretos, la lógica formal, las matemáticas y la teoría de sistemas.

Con estos instrumentos tan poderosos fue posible darle formas muy consistentes a las *ciencias fácticas* tales como la física, la química, la biología, la astronomía, la medicina, y otras que se van consolidando como la cosmología, hasta algunas que están aún incipientes como la sismología.

Pero sucede que al tratarse de las ciencias fácticas, se presenta una enorme diferencia entre los seres que carecen de vida y los que evolutivamente fueron logrando la posibilidad de perpetuarse mediante un código genético. Estos últimos tiene propiedades que pueden ser explicadas por las leyes de la física y la química, pero también por otras que pertenecen a la biología. Surge aquí un nuevo problema: entre los seres vivos tenemos dos clases, los *preantrópicos* y los *antrópicos*.

La medicina ensaya sus drogas y sus vacunas en los preantrópicos y sólo cuando logra una gran seguridad las aplica a los humanos. Todas las leyes de los condicionamientos pavlovianos y skinnerianos valen también para los humanos.

Pero hay otras *dimensiones* que ya corresponden a las del ser humano, que es capaz de *pensar* y está inmenso en una *cultura*, con sus valores y su *Welt und schaugung*.

Lo importante ahora es concederle a cada uno de esos abordajes su pleno derecho a optar por cualquier de estos tres caminos:

- a. *El de teorizar* y experimentar hasta lograr una *explicación casual* cada vez más coherente. Ahí tienen cabida todas las ciencias que están ubicadas en la segunda columna, y aquéllas de la tercera que con absoluta libertad metodológica optan por esa *línea dura*.
- b. *El de la hermenéutica* o interpretación, que se extiende a todo lo lingüístico. Se trata de trabajar con los *niveles de sentido*. La semántica y la semiótica son los primeros pasos en ese camino. Hay que interpretar textos muy complejos. No es lo mismo leer a Platón, a Homero, a Shakespeare, a Buda, o las Sagradas Escrituras; Freud logro interpretar también el sentido de los sueños. Hay muchos modos de entender un drama contemporáneo o una película de cómo *El señor de los anillos*.

¿Y qué decir de la poesía moderna?

Nada de eso se puede lograr desde la línea dura, siendo así que todas esas manifestaciones son evidentes conductas humanas.

c. *El de la crítica social* o intento de entender los comportamientos humanos en cuanto inscritos en una tradición y en un conjunto de valores (o anti-valores) que se le imponen al niño (a) que nace o se educa en una cultura. Tales *contextos* suelen ejercer influencias profundas en el origen de las guerras y en los conflictos internacionales, en las ideologías políticas, en las orientaciones educativas, en los conceptos de sociedad, y sobre todo, en la posibilidad de una visión de trascendencia del sentido de la historia.

Como psicólogos no nos será posible entender al ser humano si no nos acostumbramos a ubicarlo como un ser que, necesariamente, está constituido *por esas tres dimensiones*. Hay que exigirse el logro de la mayor claridad posible sobre cuál de los tres métodos se está usando al hacer una afirmación, y en especial cuando el problema es complejo y admite múltiples abordajes, ser explícito sobre cuál de los tres se está trabajando.

HORIZONTES CRÍTICOS PARA PENSAR LAS PSICOLOGÍAS

“La psicología: el campo de las decisiones”
(E. Husserl, “la psicología en la crisis de la ciencia europea”,
conferencias de praga, noviembre de 1935)

Guillermo Hoyos Vásquez*

LA HISTORIA: WALTER BENJAMIN

Disintiendo de quienes estiman que reflexiones filosóficas sobre la crisis y la sociedad colombianas, al ser menos concretas pueden ser calificadas de no pertinentes, quiero comenzar con las *Tesis sobre la historia*, las reflexiones de Walter Benjamín sobre “el concepto de historia”, escritas entre 1939 y 1940, cuando la situación política de Europa en plena guerra lo lleva a quitarse la vida en la frontera con España.

Para comprender su sentido de historia,¹ quizá nada mejor que la imagen bellamente propuesta por Benjamín del “ángel de la historia”: se trata de la muy conocida tesis XI que con epígrafe reza como sigue:

Mi ala está pronta al vuelo.
Retornar, lo haría con gusto,
pues, aun fuera yo tiempo vivo,
mi suerte sería escasa.

GERHARD SCHOLEM, *Saludo del Angelus*

Hay un cuadro de Klee que se titula *Angelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso.²

* Dr. Filosofía. U. Colonia., Alemania. Director Instituto de Bioética y profesor de filosofía en la Pontificia Universidad Javeriana.

1. Mi interpretación de la historia de la mano de Benjamin aquí, sigue, en parte textualmente, lo escrito en mi “Prólogo” a: José Fernando Ocampo T. (editor), *Historia de las ideas políticas en Colombia*, Bogotá, Taurus/PENSAR, 2008, pp. 11-22.

2. Walter Benjamin, “Über den Begriff der Geschichte” en: Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften*, I, 2, Hrgg. Von Rolf Tiedelmann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1991, p. 712 ss. Las traducciones las he tomado, citando la página en internet, de la magnífica edición y traducción de Bolívar Echeverría, Walter Benjamin, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, <http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/tesis.pdf> (aquí, ps. 697-8 (Trad. p. 24).

El ángel de la historia nos funda como comunidad con el pasado y con el futuro, para que en comunicación³ descubramos lo que ha sucedido a partir de las penurias que han desembocado en nuestro presente, para que, tenidas en cuenta, encuentren en el futuro respuestas menos dolorosas y más felices. Pero al ángel de la historia no se le dan hechos desencadenados, se le da el todo: una catástrofe única, en la que crece el cúmulo de ruinas hasta el cielo. Se trata pues de una historia de personas y colectividades, no de hechos, instituciones y resultados. Y esta relación con las personas es sobre todo una relación con las víctimas, con los perdedores, con los que su memoria nos reclama seguir luchando por una forma de hacer política sin violencia en medio de la violencia.

La tensión en la que se encuentra el científico social y que es en última instancia su razón de ser entre un futuro que nos jala hacia el progreso y un pasado que nos retiene, si todavía somos capaces de sensibilidad moral, es la que lo lleva a comunicarse con las víctimas, sobre cuyas ruinas se ha construido el progreso. No es válida una evaluación de las acciones humanas orientada sólo por resultados. El progreso por sí mismo no explica la historia, más bien la desfigura, instalando el progreso y no el “principio esperanza” como su teleología, haciendo de ella el protagonismo de los vencedores. La razón por la cual Benjamín insiste en la necesidad de privilegiar a las víctimas en la presentación de la historia no es sólo de índole moral y política. También hay razones epistemológicas, si se quiere tener una auténtica visión de lo acontecido. Así lo formula la *tesis* VII:

Considerad lo oscuro y el gran frío
De este valle que resuena de lamentos

BRECHT, *La ópera de tres centavos*

186

Fustel de Coulanges le recomienda al historiador que quiera revivir una época que se quite de la cabeza todo lo que sabe del curso ulterior de la historia. Mejor no se podría identificar al procedimiento con el que ha roto el materialismo histórico. Es un procedimiento de empatía. Su origen está en la apatía del corazón, la acedia, que no se atreve a adueñarse de la imagen histórica auténtica, que relumbra fugazmente. Los teólogos medievales vieron en ella el origen profundo de la tristeza. Flaubert, que algo sabía de ella, escribió: “Pocos adivinarán cuán triste se ha necesitado ser para resucitar a Cartago”. La naturaleza de esta tristeza se esclarece cuando se pregunta con quién empatiza el historiador historicista. La respuesta resulta inevitable: con el vencedor. Y quienes dominan en cada caso son los herederos de todos aquellos que vencieron alguna vez. Por consiguiente, la empatía con el vencedor resulta en cada caso favorable para el dominador del momento.⁴

Es muy importante que el historiador logre reconstruir la relación entre las víctimas y el dominador en la época que pretende analizar. Pero para hacerse al

3. Insisto, a pesar de historiadores colombianos de profesión, en mi interpretación de este pasaje de las *Tesis* desde una teoría del actuar comunicacional, como lo hice en mi “Introducción: la historia es comunicación” a Varios Autores, *Un mundo jamás imaginado 1492-1992*. Ministerio de Educación Nacional, Santillana, Bogotá 1992, pp. 6-9.

4. Benjamín, Walter, *op. cit.*, p. 696 (Trad. 22-23).

punto de vista de los perdedores es necesaria sensibilidad moral, capacidad de sentir con las víctimas, empatía que rompe con ese desabrimiento moral, con la apatía e indiferencia de quienes siempre han estado del lado de los vencedores, del progreso a toda costa. Y por ello el veredicto contundente: el científico social funcionalista es funcionario del vencedor, su cómplice, no pocas veces adornado de científicidad, neutralidad valorativa, actitud no política. Y entonces todo sentido de compasión, como sentir con, toda solidaridad con los oprimidos se la deja en manos y se le atribuye a una pertenencia religiosa, que haciendo política desde los máximos de sus creencias, desgasta su discurso en misericordia, virtudes y moralismo edificante, si no es que inclusive se alegra por la muerte del terrorista. Continúa Benjamin:

El materialista histórico tiene suficiente con esto. Todos aquellos que se hicieron de la victoria hasta nuestros días marchan en el cortejo triunfal de los dominadores de hoy, que avanza por encima de aquellos que hoy yacen en el suelo. Y como ha sido siempre la costumbre, el botín de guerra es conducido también en el cortejo triunfal. El nombre que recibe habla de bienes culturales, los mismos que van a encontrar en el materialista histórico un observador que toma distancia. Porque todos los bienes culturales que abarca su mirada, sin excepción, tienen para él una procedencia en la cual no puede pensar sin horror. Todos deben su existencia no sólo a la fatiga de los grandes genios que los crearon, sino también a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como éste no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros. Por eso el materialista histórico se aparta de ella en la medida de lo posible. Mira como tarea suya la de cepillar la historia a contrapelo.⁵

Lejos de dejarse seducir por quienes recientemente nos han dado “la bienvenida al futuro” a costa de mayor desempleo, menos igualdad, menos autonomía nacional, una psicología crítica es enfática en buscar las causas de la pobreza, las exclusiones y discriminaciones en una historia que va más allá de ser bicentenaria y que prometió en su momento emancipación, dignidad, justicia como equidad. Así lo plantearon los autores de *Dialéctica de la ilustración* cuando mostraron el rostro de Jano de doble fase de la modernidad, devenida en mera modernización. Cepillar la historia a contrapelo significa para la psicología asumir la perspectiva de las víctimas, para comprometerse con un sentido de cultura y de progreso más complejo que el de los funcionalistas modernizadores, que han logrado poner la psicología al servicio de la competitividad, el progreso, la reducción de riesgos, la seguridad democrática y la futurología.

Benjamin termina su breve escrito con un apéndice B:

Es seguro que los adivinos que inquirían al tiempo por los secretos que él guarda dentro de sí no lo experimentaban como homogéneo ni como vacío. Quien tiene esto a la vista puede llegar tal vez a hacerse una idea de la forma en que el pasado era aprehendido en la rememoración, es

5. *Ibid.*, pp. 696-697 (Trad. p.23).

decir, precisamente como tal. Se sabe que a los judíos les estaba prohibido investigar el futuro. La Thorá y la plegaria los instruyen, en cambio, en la rememoración. Esto los liberaba del encantamiento del futuro, al que sucumben aquellos que buscan información en los adivinos. A pesar de esto, el futuro no se convirtió para los judíos en un tiempo homogéneo y vacío. Porque en él cada segundo era la pequeña puerta por la que podía pasar el Mesías.

Quizá esto permita a la psicología crítica comprender a Jacques Derrida: el perdón, si es tal, es de lo imperdonable; y aquí todavía podríamos barruntar hoy lo divino como principio esperanza, si somos capaces de reconocer nuestra finitud; o su concepción de universidad contemporánea contra todas las oficinas de planeación, como el lugar en el que lo imprevisible pudiera llegar a ser acontecimiento; o el sentido de una ética como filosofía primera de Emmanuel Levinas, a partir del rostro del otro: “... cuando intento describir el rostro por la responsabilidad a la que llama en mí, y a la que llama yo, y al mismo tiempo oigo en esa llamada el grito del mendigo y del perseguido, y en la mendicidad una orden –a la vez autoridad y miseria–, ¿cito la Biblia?; ¿hago fenomenología?”⁶

EL ESCENARIO: KANT, LA GUERRA O LA PAZ

El *jetztzeit*, el “tiempo del ahora” de Benjamín, es el escenario presente. Nuestro presente, así no lo quiera admitir el Gobierno, es de conflicto, que como todo conflicto se puede resolver a bala o con sensibilidad moral y conversaciones. Éstas naturalmente exigen la actitud de reconocer al otro como diferente en su diferencia y como interlocutor válido, es decir, como persona moral, y en este sentido la psicología es el campo de las decisiones.

Al Kant de *La paz perpetua* (1795), al terminar con la paz de Basilea la guerra entre prusianos y franceses, le impresiona la expresión de un antiguo griego: “lo malo de la guerra es que hace más personas malas que las que logra eliminar”. Esto es coherente con su *Doctrina del derecho* (1797):

188

Ahora bien, la razón práctico-moral expresa en nosotros su veto irrevocable: no debe haber guerra; ni guerra entre tú y yo en el estado de naturaleza, ni guerra entre nosotros como Estados que, aunque se encuentran internamente en un estado legal, sin embargo, exteriormente (en su relación mutua) se encuentran en un estado sin ley; –porque éste no es el modo en que cada uno debe procurar su derecho. Por tanto, la cuestión no es ya la de saber si la paz perpetua es algo o es un absurdo, y si nos engañamos en nuestro juicio teórico si suponemos lo primero, sino que hemos de actuar con vistas a su establecimiento como si fuera algo que a lo mejor no es, y elaborar la constitución que nos parezca más idónea para lograrla (tal vez el republicanismo de todos los Estados sin excepción) y acabar con la terrible guerra, que es el fin al que, como su fin principal, han dirigido hasta ahora todos los Estados sin excepción sus disposiciones internas.

6. Emmanuel Levinas, *Autrement que sauvoir* París, Osiris, 1988, p. 74.

Aquí se propone el camino hacia lo que parece utópico, para rescatar en la realidad el significado positivo del valor de la utopía: hacia la paz perpetuamente; se considera que tiene sentido, por más que la realidad sugiera lo contrario, proponernos la paz como posible y orientar teleológicamente todos nuestros esfuerzos en esa dirección. Esto significa un desarrollo de las ciencias del hombre en el horizonte de utopías sociales y máximos morales motivadores, y una consolidación del derecho con base en mínimos éticos que lleven a establecer una constitución que sirva para terminar la guerra y posibilitar la convivencia. La constitución es carta de navegación, dispositivo pedagógico para aprender gradualmente a resolver con democracia radical aquellos conflictos que nos hemos acostumbrado inveteradamente a resolver por vías violentas.

Termina Kant: “Y aunque esto último –lo que concierne al cumplimiento de este propósito– quedara como un deseo irrealizable, no nos engañaríamos ciertamente al aceptar la máxima de obrar continuamente en esta dirección: porque esto es un deber; pero tomar como engañosa a la ley moral en nosotros mismos despertaría el repugnante deseo de preferir hallarse privado de razón y verse sometido, según sus principios, junto con las restantes clases de animales, al mismo mecanismo de la naturaleza”.⁷

Esto es lo que llaman hoy terrorismo: no son seres razonables, están privados de razón y de todo sentimiento moral, sometidos como animales al mero mecanismo de la naturaleza. Son objetos contra los cuales no vale sino la máquina maravillosa del terrorismo de Estado.

La filosofía, las ciencias sociales en general, y en especial la psicología deberían poder defender hoy al ser humano para que no se lo determine, sea cual fuere su comportamiento, como privado de libertad, de autodeterminación, y por tanto, como persona no moral, como no-ciudadano por no ser responsable. Esto significa que la psicología efectivamente es el campo de las decisiones: de ella en unión con la filosofía depende qué imagen de identidad personal se tengan de sí mismos las ciudadanas y ciudadanos y qué concepción de ciudadanías en el límite tenga la sociedad misma.

A muy alto nivel teórico se está recalentando recientemente la discusión en torno a la libertad humana. Se la puede llegar a considerar mera ilusión, desde la perspectiva de la neurociencia⁸. Tanto Ernesto Tugendhat como Jürgen Habermas, por sólo mencionar los dos filósofos morales más destacados del momento, han defendido en sendos planteamientos tanto “la primacía de la voluntad libre”,⁹ como el sentido de la “libertad frente al determinismo”¹⁰ en todo acto de deliberación y toma de posición responsable. No podemos profundizar en este momento en esta discusión. Pero dado que el debate desde las neurociencias se suele promover en

7. Inmanuel Kant, *La metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos, 1995, p. 195.

8. Ver: Michael Pauen, *Ilusion Freiheit? Mögliche und unmögliche Konsequenzen der Hirnforschung*, Frankfurt a.M., Fischer Taschenbuch Verlag, 2006.

9. Ver: Ernst Tugendhat, “El problema de la voluntad libre” en: *Estudios de filosofía*, N. 34, Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia, Medellín, agosto 2006, pp. 245-254.

10. Ver: Jürgen Habermas, “Freiheit und Determinismos” en: J. Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 2005, pp. 155-186.

nombre de una psicología científica, pensamos, como lo sugiere Habermas, para quien “sin intersubjetividad del comprender no hay objetividad del saber”,¹¹ que es tarea de una psicología crítica ayudar a desarrollar el sentido de un “naturalismo blando” que sepa partir de una fenomenología de los sentimientos morales y de la cultura acumulada como condicionantes de la deliberación y las decisiones de ciudadanas y ciudadanos responsables. En esta línea de trabajo ubicaron los padres de la teoría crítica de la sociedad, marcada precisamente por una psicología social, trabajos como “Autoridad y familia”, *El Estado autoritario*, *La personalidad autoritaria*, *Crítica cultural y sociedad*, *Eros y civilización*, *Un ensayo sobre la liberación*, *Cultura y sociedad*, *Ensayos sobre política y cultura*, *Psicoanálisis y política*, *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*, *La sociedad opresora*, y *el Hombre unidimensional*.

Si las psicologías actuales vuelven a esta tradición crítica, esperaríamos que en Colombia se lograra un discurso desde la perspectiva de las víctimas que se oponga a la fábula de que en estos últimos años de violencia en Colombia, por más despolitizada y desmoralizada que se la quiera estampar y por más criminalizada que se la sufra, no se ha tratado de confrontación armada, manifestación ella también de nuestra identidad nacional. Sólo si la asumimos como tal, y a esto tendrían quienes criticaron hasta último momento la Ley de Justicia y Paz, propugnada por tan eminente psicólogo, lograremos integrar en nuestra identidad a los desplazados, las víctimas, las injusticias, discriminaciones, y toda esa serie que se pierde en el infinito hasta las vísperas de la independencia, víctimas de exclusión, masacres, esclavitud, explotación. También esas víctimas, por cuanto han sido los “pacientes” en esta empresa bicentenaria de agentes del progreso, son parte de nuestra identidad, nos guste o no nos guste, quepan o no quepan en el sospechoso término nacionalista a ultranza de la “Patria”.

190 Desde la primera campaña presidencial de Álvaro Uribe Vélez el profilósofo de la seguridad democrática se inventó el metarrelato de que en Colombia no hay conflicto¹²; lo que hay es una manada de bandidos, es decir terroristas que le tienen declarada una guerra a la “Patria”. Este imaginario llevó a la política del gobierno Uribe I y Uribe II a agotarse en seguridad democrática; en ella inmoló un sentido de política, inventado desde hace mucho para solución de los conflictos, comenzando por el de la “insociable sociabilidad” (Kant), y desplazó la política de su principal campo de acción en tiempos de crisis, entre la violencia política y la política democrática, precisamente en la comprensión de las causas de las luchas que inveteradamente se busca terminar a bala, de suerte que puedan ser solucionadas con palabras. Se opta por la concepción de política a la Carl Schmitt, uno

11. *Ibid.*, p. 177.

12. Ver: José Obdulio Gaviria Vélez, *Sofismas del terrorismo en Colombia*, Bogotá, Planeta, 2005. Esta tesis se repite en sus múltiples publicaciones e intervenciones, como si la verdad de las ideas dependiera del número de veces que se enuncian, así los argumentos y los hechos las vayan cuestionando.

de los más cercanos al nacionalsocialismo, para plantear el campo de la política entre amigo/enemigo. Se hace necesario constitucionalizar la política, de suerte que no quede a disposición del más fuerte (Schmitt) o de una comprensión moralista nacionalista, religiosa y fundamentalista de la democracia (doctrina Bush). Esto se refleja en dos formas de entender hoy en día el problema del terrorismo y en dos modos de concebir la cooperación internacional. Un derecho hegemónico que exige represión, inclusive violando derechos humanos y territorios ajenos, y un sentido de organización democrática que tiene ante todo en cuenta la soberanía de los Estados y los derechos de las personas como ciudadanos del mundo.¹³

En la última cumbre de Río, sostenida en República Dominicana el viernes 7 de marzo de 2008, el Presidente Álvaro Uribe declaró en su militante intervención delante de todos los jefes de Estado y sus Cancilleres de Latinoamérica: “yo no nací para la política, esto tiene mucho de farsa, lo mismo la diplomacia”. Más adelante se confesó demócrata y cristiano. Me temo que ni siquiera podría ser recibido en la democracia cristiana quien declara farsa la política y la diplomacia en un evento que se caracterizó felizmente por ser muestra fehaciente de hasta dónde puede llegar la política en el camino hacia la paz perpetuamente, de acuerdo con el Kant de *La paz perpetua* que auguraba algún día en el que la política, si bien lentamente, brillara con todo su esplendor.¹⁴ Este es hoy el caso, si no somos pusilánimes y le apostamos en forma decidida a la paz antes que a la guerra. Por ello, si no se parte de un compromiso inconfundible con la paz antes que con la guerra, con ciudadanas y ciudadanos en frontera antes que con el protagonismo de los líderes y los militares, la escena de Santo Domingo queda trasformada, con abrazo final incluido y con frenéticos aplausos, en juego de marionetas en el que se enfrentan y se abrazan como títeres unos a otros como en el teatro de guiñol.

Allí repitió el Presidente Uribe su interpretación de nuestro presente, expuesta académicamente en el periódico de la Universidad de Antioquia, *Alma Mater*, número 568, de febrero 2008, bajo el título: “Izquierda y derecha. Esa discusión en el continente es obsoleta, polarizante”. Uribe, Abogado de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas afirma: en la conmemoración de los 180 años de su Facultad:

De allí viene la tragedia que han padecido sindicalistas de nuestro país. Porque esas guerrillas marxistas, en nombre de la combinación de formas de lucha, penetraron sectores del movimiento sindical, de la política y del periodismo. Siguió avanzando los terroristas frente a un Estado que tenía la equivocada concepción de que la civilidad era buscar el diálogo con los terroristas y no enfrentarlos. Y después llegaron los otros terroristas, los paramilitares, a competir en crueldad e hicieron lo mismo. Y asesinaban líderes sindicales acusándolos de ser colaboradores de la guerrilla y viceversa.

13. Ver mi ensayo “*Ethos mundial y justicia global en un enfoque discursivo*” en: Francisco Cortés Rodas y Miguel Giusti, *Justicia global, derechos humanos y responsabilidad*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, pp. 333-359.

14. Ver: Immanuel Kant, *La paz perpetua*, Madrid, Aguilar, 1966, p. 113.

Así de simple como toda la historia de Colombia cuando se lee desde los triunfadores. Como si todo esto sucediera por arte de birlibirloque, sin luchas sociales, sin exclusiones, masacres, genocidios de indígenas y afrocolombianos o de campesinos que estorbaban el desarrollo de la industrialización del campo y convertían cualquier intento de reforma agraria en campo de rastrojos. Y lo más grave, una seguridad democrática despreciando la política y sin la memoria de la masacre de la Unión Patriótica, auténtica solución política, resultado de los diálogos de paz del Presidente Betancur, si los colombianos hubiéramos estado preparados para la solución pacífica del conflicto.¹⁵ Y así como no estábamos entonces preparados para la paz, tampoco lo estamos ahora cuando nos alegramos el ochenta y cuatro por ciento de los colombianos por los éxitos en el campo de Marte, violando territorios vecinos y pagando a asesinos por manos de terroristas. En la Antigüedad se mataba a los mensajeros que traían malas noticias, la seguridad democrática mata a quienes pudieran ser negociadores de paz.

A los colombianos, guardadas proporciones, nos valdría con respecto al holocausto de la Unión Patriótica lo que enunciaba Marcuse, poco antes de morir, en su ensayo “La rebelión de los instintos vitales” para la revista alemana *Psicología hoy*: “Yo creo... que hay un criterio que permite distinguir hoy la interioridad auténtica de la no auténtica. Es el siguiente: toda interiorización, todo recuerdo que se haga público y no se aferre al recuerdo de Auschwitz y sea menospreciado por Auschwitz como insignificante, es fuga y evasiva; y un concepto de progreso que no comprende un mundo en el cual Auschwitz sigue todavía siendo posible, es en sentido peyorativo abstracto”.¹⁶

Que otra Colombia es posible también para ese ochenta y cuatro por ciento nos lo recordaron por esos mismos días de guerra quienes le apostaron a la “Paz sin fronteras”, en ese reencantamiento del mundo de la vida y de la sociedad civil desde la dimensión estética y la sensibilidad moral. Ya lo decía García Márquez en su *Proclama: por un país al alcance de los niños*:

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aprovecha al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética– para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas (Eduardo Aldana, Fernando Chaparro, Gabriel García Márquez y otros, Colombia al filo de la oportunidad, Bogotá, Presidencia de la República, 1996, p. 29).

15. El autor estuvo como miembro de la Comisión de Verificación de los Acuerdos de Paz en la Fundación de la Unión Patriótica, y recientemente, en 2006, como Presidente de la Comisión de “solución amistosa” también estuvo en la ruptura de la misma.

16. Herbert Marcuse, “La rebelión de los instintos vitales”, 18 de mayo 1979, poco antes de morir, en: *Ideas y Valores*, abril 1980, Nos. 57-58, p. 73.

PSICOLOGÍA FENOMENOLÓGICA Y FENOMENOLOGÍA PSICOLÓGICA: HUSSERL Y LA CRISIS DE LAS CIENCIAS

Uno de los fenómenos más interesantes del desarrollo de lo público en la sociedad postsecular es la visibilidad que han cobrado las víctimas. En otras épocas era posible una justicia de transición teniendo a las víctimas únicamente como objeto posible de reparación, si esta justicia no se entendía sólo como pena para evitar toda impunidad. La justicia restaurativa trata de responder a las víctimas. En cierta forma las víctimas son quienes mejor ponen de manifiesto los diversos sentidos complementarios de la tolerancia. Son ellas quienes efectivamente toleran el crimen, lo soportan, y son también ellas quienes ofrecen la clave fundamental para la reconciliación, dado que la víctima conserva en su existir, en su memoria como negación de la tolerancia, el imperativo de la política sin violencia en medio del conflicto.¹⁷ Su experiencia del mal es reclamo permanente no sólo para los victimarios sino para la sociedad en general: es injusta una política con base en la violencia, la exclusión, la discriminación, y la negación del otro como persona moral y como ciudadano. Por ello no se puede pensar en una paz negociada ignorando el punto de vista y la experiencia de las víctimas. Ellas son tolerancia visible y sensibilidad moral.

Si se las tiene en cuenta y se reconoce su punto de vista, es decir, su exigencia de verdad, se puede muchas veces constatar que su reclamo de justicia no es tanto el de un castigo ejemplar, sino el de la urgencia de crear condiciones que eviten en el futuro la repetición de actos violentos. En este sentido, la reconciliación debe mirar ante todo a constituir las condiciones para una paz y una convivencia viables, en especial entre comunidades que se han excluido y victimizado mutuamente.

Abordemos, para concluir, lo que podría ser la tarea de una psicología crítica, tanto en la educación como en medio de la sociedad civil, para ayudar a solucionar pacíficamente nuestro conflicto. En este sentido puede ser de utilidad recordar el principio aristotélico de la educación: “La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer, y nos apartamos del bien a causa del dolor. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón (*Leyes* II 653a), para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1104b).

En esta misma dirección, la propuesta educativa para el cultivo de la humanidad desde la fenomenología husserliana es la de la complementariedad entre psicología –el campo de las decisiones– y filosofía.

Un texto clásico de la historia de la filosofía, *Investigación sobre el entendimiento humano*, de David Hume (1748), inicia con una distinción acerca “De las diferentes clases de filosofía”. Allí dice el autor que la filosofía moral o ciencia de la naturaleza

17. Ver: Reyes Mate, *Justicia de las víctimas y reconciliación en el País Vasco*, Madrid, Fundación Alternativa, 2006 (Documento de trabajo).

humana puede ser tratada de dos maneras diferentes, cada una de las cuales tiene su peculiar mérito y puede contribuir al esparcimiento, la instrucción, y la reforma de la humanidad. La primera considera al hombre principalmente como nacido para la acción e influenciado en sus criterios por el gusto y el sentimiento; busca un objeto y evita otro, según el valor que tales objetos parecen tener... Puesto que la virtud sería el más valioso de todos los objetos, quienes se dedican a esta clase de filosofía la describen en sus más favorables aspectos, apoyándose en la poesía y la elocuencia y tratando su tema de manera sencilla y evidente, tal como mejor corresponde al agrado de la imaginación y a la complacencia de los afectos. Eligen las observaciones y los casos más llamativos de la vida cotidiana... Nos hacen *sentir* la diferencia entre vicio y virtud; exaltan y regulan nuestros sentimientos y así no pueden menos que inclinar nuestros corazones al amor de la integridad y del verdadero honor, creyendo que con ello han conseguido la felicidad que se proponían con su esfuerzo.

La otra clase de filósofos considera al hombre como un ser racional más bien que activo y se esfuerza por formar su entendimiento más que por cultivar sus maneras...

Al considerar estos dos modos de hacer filosofía, que yo quisiera comparar hoy con dos estilos de hacer psicología, y en general ciencias sociales y humanas, uno más comprensivo y motivacional, otro más riguroso y científico, indica Hume que la filosofía sencilla y evidente siempre tendrá dentro del común de la humanidad mayor acogida que la precisa y abstrusa y será recomendada por muchos, no sólo por ser más agradable, sino más útil que la segunda. Se aviene mejor a la vida cotidiana, moldea el corazón y los afectos; al tocar aquellos principios que mueven a los hombres a la acción, reforma su conducta y los aproxima a aquel modelo de perfección que describe. La filosofía abstracta, por el contrario, al estar fundamentada en una actitud de la mente que difícilmente incide en la acción, desaparece cuando el filósofo sale de las sombras a la luz del día; tampoco consiguen sus principios ejercer mayor influencia sobre nuestra conducta y nuestro comportamiento. Los sentimientos de nuestro corazón, la agitación de nuestras pasiones, la vehemencia de nuestros afectos, disipan todas sus conclusiones y reducen al filósofo profundo a la condición de un mero plebeyo...

Es necesario encontrar la complementariedad de estos dos tipos de discurso sobre lo humano.

Continúa Hume:

entrégate a tu pasión por la ciencia, pero por una ciencia humana, tal que pueda incidir directamente sobre la acción y la sociedad. Prohíbo el pensamiento abstracto y las investigaciones profundas, y los castigaré severamente con la pensativa melancolía que inducen, con la interminable incertidumbre que generan, y con la fría recepción que hallarán sus presuntos descubrimientos cuando sean comunicados. Sé un filósofo, pero en medio de toda tu filosofía, continúa siendo un hombre.

Pensamos que la propuesta de Edmund Husserl, poco antes de la Segunda Guerra Mundial y de su muerte, en las Conferencias de Praga de noviembre de 1935, “La psicología en la crisis de la ciencia europea”, en el sentido de hermanar la psicología y la fenomenología responde al planteamiento de Hume, cuya filosofía de la experiencia interna psicológica era para Husserl génesis de la fenomenología: explicitación de la intencionalidad como responsabilidad en cuanto esencia de lo humano en su existir en el mundo de la vida.

Analicemos este texto¹⁸ para ver qué solución ofrece Husserl al problema de la psicología desde un doble punto de vista en relación con un nuevo humanismo: si es posible una consideración de los sentimientos que no trate al hombre como mero objeto y si una vez liberado del objetivismo cientifista el sujeto de la responsabilidad también puede liberarse del solipsismo de la conciencia reflexiva. Esto significaría que la psicología es el principio puente en la fenomenología, el que nos permite mediante intuición valorativa generalizar el sentido de lo humano presente en la sensibilidad, y el que permite comprender el principio de responsabilidad a partir de sujetos participantes en el mundo de la vida.

Lo que Husserl busca en estas Conferencias es un acercamiento entre la filosofía y la psicología como resultado de “una filosofía trascendental reformada desde su fundamento [...] Y entonces se mostrará cómo se implican mutuamente como en un destino común el problema de una reforma radical de la psicología y el de una reforma radical de la filosofía trascendental” (Husserl, 1993, p. 109). Es necesario, por tanto clarificar que la filosofía no significa hacer comprensible una objetividad ya constituida, como pudiera ser la propuesta kantiana, sino ofrecer la verdadera fundamentación de dicha objetividad mostrando cómo se constituye en la experiencia humana (psicológica, antropológica) tanto con respecto al sentido, a su significado, como en relación con sus pretensiones de validez. Precisamente la necesidad de autorresponsabilizarse de las diversas formas de conocimiento y de justificar razonablemente las acciones, es lo que pone en movimiento la filosofía en la modernidad (Husserl, 1993, p. 116). ¿Pero entonces por qué se pierde el desarrollo de la experiencia? ¿Por qué se construyen facultades más o menos míticas para resolver los problemas, cuando éstos se nos presentan directamente a la vista para ser aclarados gracias a una reflexión sobre la vida cotidiana en sus modos de darse? Es precisamente en este darse las cosas mismas, en el que se constituyen esas formas necesarias con las que nos encontramos en la experiencia diaria: el objeto natural, la naturaleza en general, la cultura, las normas, cada una en el modo de su aparecer.

Husserl no ignora la relación que tiene la solución de la paradoja planteada con la comunicación:

18. En: Edmund Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentalen Phänomenologie. Ergänzungsband. Texte aus dem Nachlass 1934-1937*, editado por Reinhold N. Smid, *Husserliana XXIX*, Dordrecht / Boston / London 1993, pp. 101-139.

no puedo pensarme sin otros, sin comunidad con ellos. Nacido en una comunidad debo a la comunicación constante con los otros sujetos el contenido de mis respectivas representaciones del mundo. Por esto, desde un principio, el mundo tiene para mí y para cualquiera el sentido de “mundo para todos”. ¿Pero por otro lado, no es mi conciencia desde la cual en último término, es decir trascendentalmente, tienen sentido y validez los otros? ¿Dónde está en mí el camino trascendental hacia los otros, hacia la comunicación con ellos? ¿Cómo debe pensarse dicho camino? (Husserl, 1993, p. 118).

Husserl opina que ni Kant ni el idealismo se plantearon nunca este problema de la intersubjetividad, que de nuevo tiene su origen en la misma paradoja fundamental “de la identidad necesaria y al mismo tiempo diferencia necesaria entre subjetividad psicológica y subjetividad trascendental, de funciones y facultades psíquicas y trascendentales” (Husserl, 1993, p. 118). La causa de que no se haya podido solucionar satisfactoriamente la paradoja es la fascinación naturalista de la que siempre estuvo prendada la psicología y que no ha podido superar hasta hoy, la cual al mismo tiempo tiene como consecuencia el que la filosofía no haya podido encontrar la salida de su solipsismo con la ayuda de una psicología no positivista, de una antropología, y haya tenido por tanto que acudir a sus construcciones ambivalentes.

La solución ofrecida al final de las Conferencias de Praga, en un pasaje que se atribuye a una sugerencia de Eugen Fink, promete superar definitivamente la dicotomía y ofrecer un novedoso principio puente entre la experiencia humana de la que saben la antropología y la psicología, y la necesidad de generalizar ciertas reglas del conocimiento y del comportamiento humano: “la crisis de las ciencias tiene su fundamento en una crisis de la autocomprensión del hombre” (Husserl, 1993, p. 138). Por ello la superación de la crisis sólo será posible si se asume el problema del hombre desde un nivel de comprensión mucho más profundo. Para lograrlo hay que superar un tipo de especulación que se presenta como un saber lleno de sugerencias en torno a una profundidad de la vida del sujeto que nunca puede ser puesta totalmente al descubierto en actitud objetiva; este sentido de lo humano tenía que fracasar por falta de un método descriptivo, más analítico que deductivo. Por otro lado, la nueva comprensión fenomenológica y genética de aquello en lo que debe ser complementada por una psicología, una antropología, que para poder dar cuenta de su tema, lo anímico y espiritual propiamente dicho, renuncie a su fascinación por la actitud objetivante y se libere del cautiverio metódico del paradigma de la ciencia natural. Esto permite comprender que el fracaso de la clásica filosofía trascendental y de la psicología científica en su empeño por comprender al hombre, no se debió a que sus destinos hubieran corrido unidos, sino precisamente a todo lo contrario: “a que permanecieron separadas” (Husserl, 1993,

p. 138). Con esta comprensión de la problemática se nos “presenta *eo ipso* la tarea de liberar a la psicología del embrujo del objetivismo naturalista y de poner en marcha la filosofía en el método analítico de las preguntas concretas y de la exposición de la subjetividad, tal como debe ser conformado por una psicología reformada” (Husserl, 1993, p. 138). Se busca pues una comprensión de la intencionalidad que aproveche todos los esfuerzos de la psicología. Esto equivale a un reconocimiento radical del sentido de la experiencia interna en la dirección sugerida por la *skepsis* en su doctrina del hombre como medida de todas las cosas.

En inconfundible analogía con la Conclusión de la *Crítica de la razón práctica* de Kant (“el cielo estrellado sobre mí y la ley moral dentro de mí” [Kant, 1788]).¹⁹ Husserl y Fink concluyen:

Del saber acerca de la doble comprensión de la esencia del hombre surge no sólo una nueva autoconciencia renovada teóricamente, sino sobre todo un nuevo sentimiento vital. El universo en la enormidad de la extensión de su espacio con millones de estrellas, entre las cuales persiste un ser diminuto insignificante; este universo inmenso en cuya infinitud el hombre está amenazado con desaparecer, no es más que una (*Sinnesleistung*) constitución de sentido, una (*Geltungsgebilde*) formación validada en la vida del hombre, a saber en las profundidades de su vida trascendental. Y así puede ahora la fenomenología pronunciar el nuevo saber, el saber trascendental sobre el hombre con el orgullo de la antigua expresión: *anthropos metron panton*, el hombre es la medida de todas las cosas (Husserl, 1993, p. 139).

19. I. Kant, *Crítica de la razón práctica*, Buenos Aries, Losada, 1977, p. 171.



ARQUEOLOGÍA Y GENEALOGÍA DE LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN COLOMBIA

Jairo Gallo Acosta*

El trabajo de un intelectual no es modelar la voluntad política de los otros, es, por los análisis que lleva a cabo en sus dominios, volver a interrogar las evidencias y los postulados, sacudir los hábitos, las maneras de actuar y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, recobrar las medidas de la reglas y de las instituciones y, a partir de esta reproblematicación (donde el intelectual desempeña su oficio específico), participar de una voluntad política (donde ha de desempeñar su papel de ciudadano)

MICHEL FOUCAULT (1999), *El cuidado de la verdad. Obras esenciales*. Vol. II

Antes de entrar a plantear el tema de la arqueología y la genealogía en la formación de los psicólogos en Colombia habría que aclarar qué se entiende por arqueología y genealogía en este trabajo.

La propuesta metodológica arqueológica de Michel Foucault surge como una alternativa de análisis que intenta superar el afán por encontrar la “verdad” y el “origen” de las cosas. A lo que Foucault apunta es a llegar a eso que él llama “la descripción sistemática de un discurso-objeto” (Foucault, 2007).

Foucault encuentra que existe un conjunto de enunciados dispersos, y lo que hay que hacer es describir el proceso mediante el cual un conjunto de esos enunciados se hace posible; encontrar la relación que guardan entre sí esos enunciados para la formación de unidades de discurso. De ahí que su método arqueológico proponga “La descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman” (Foucault, 2007).

En el caso de las prácticas formativas de los psicólogos en Colombia, se analizará cómo están formadas las modalidades enunciativas por elementos dispersos que seuxtaponen, formando una unidad en tanto que formación psicológica; es decir,

* Psicólogo. Magíster en Psicoanálisis, Universidad Argentina John F. Kennedy. Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Docente e investigador universitario.

analizar las modalidades enunciativas y las formaciones discursivas de las prácticas psicológicas. Ahora bien, en la propuesta metodológica de Foucault esto va a variar, ya que en la arqueología lo que se analizaban eran lo enunciativo y lo discursivo, pero él se da cuenta que también las prácticas no discursivas eran importantes de analizar, y es allí donde construye su otra propuesta metodológica, la genealogía.

La genealogía, según Foucault, es un método de desmitificación de la historia; pone de manifiesto la contrariedad de la razón. La genealogía en su práctica trata de desenredar la historia, la verdad; desanudar reglas y normas, ya que éstas son la materialización, la aplicación concreta y práctica de las imposiciones de la verdad, y de aquellos que la utilizan para ejercer su dominación.

En la genealogía Foucault retoma el camino trazado por Nietzsche y lo desanda para pensar cómo hemos llegado a él y dónde nos encontramos; de ahí que sea una ontología del presente, en la cual se trata de analizar aquellos elementos del pasado que se han acumulado en nuestro presente; se trata de poder entender que el presente no salió de la nada, que ha sido fruto de múltiples decisiones, tomadas por diversas personas con intereses y motivaciones bien definidas.

La genealogía no es una búsqueda por el origen, no busca el fundamento de las cosas; lo que plantea es que las cosas se reconstruyen a partir de un sinnúmero de piezas. Foucault define a la genealogía como una forma de historia, y con ello toma distancia de las maneras tradicionales de hacer historia: “genealogía, es decir, una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objeto, etc., sin tener que referirse a un sujeto que sea trascendente en relación al campo de los acontecimientos o que corre en su identidad vacía a través de la historia” (Foucault, 1992, p. 181).

200

Es por eso que en este trabajo lo que se quiere hacer no es una historia de la psicología, sino el análisis genealógico de la formación de los psicólogos en Colombia, a partir de la visibilización de cómo se articulan sus prácticas formativas, realizando una analítica de esas prácticas, de sus tecnologías; mostrando cuáles son las diferentes líneas de la razón formativa, los quiebres, las fisuras, los cortes, y más en una época en la cual la psicología parece posicionarse de una determinada manera, parece tener una tendencia; por eso hay que indagar sobre qué es lo que caracteriza a esas prácticas.

Lo que mira Foucault son singularidades, multiplicidades (Deleuze, 1987), pensar las prácticas. Los universales tienen que ser explicados a través de sus prácticas; por ejemplo, no explicar qué es el Estado, sino cuáles son sus racionalidades (gubernamentalidad). Hacer historias de las prácticas conlleva también el estudio de cómo estas prácticas devienen legítimas y cómo se convierten en verdaderas; qué saberes legitiman. La genealogía analiza la historia de las prácticas discursivas

y no discursivas. Por eso este trabajo partirá de algunos elementos de la historia de la psicología en Colombia, analizándola de una manera particular (genealógica), lo cual quiere decir que no se la abordará como una disciplina unificada y monolítica, sino a través de sus prácticas formativas, incluso mediante una singularidad de dichas prácticas –que no quiere decir que sea la única–, para mostrar cómo se ha configurado la formación de los psicólogos en Colombia en la segunda mitad del siglo xx y comienzos del siglo xxi.

Los trabajos sobre la historia de la psicología en Colombia apuntan a que ésta se desarrolló “formalmente” a partir de la creación del Instituto de Psicología en 1948, el cual surgió del Laboratorio de Psicotecnia que desde 1939 venía dirigiendo Mercedes Rodrigo en la Universidad Nacional. Las labores de Mercedes Rodrigo no se limitaron a dicha universidad, sino que se extendieron a la Escuela Normal Superior, más concretamente al Instituto de Psicología Experimental de esa institución, que funcionaba dividido en tres secciones: antropología, fisiología y psicotecnia (Martínez, 2007).

La relación entre fisiología y psicotecnia tuvo que ver con la relación entre Mercedes Rodrigo y Alfonso Esguerra Gómez, este último médico, radiólogo, fisiólogo, fundador del laboratorio experimental en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional, y que venía realizando un trabajo de antropometría en ese laboratorio (Rodríguez, 1997).

Antropometría, fisiología y psicotecnia se comienzan a relacionar en la línea en boga durante las primeras décadas del siglo xx en la medicina colombiana sobre “la naturaleza del hombre colombiano” y el problema de “la degeneración de la raza en Colombia”, posturas influenciadas por las condiciones genéticas y geográficas del territorio colombiano que convertían a los habitantes del país en seres “inferiores” al ideal del “hombre europeo”. Esta tesis la defendían diferentes médicos como Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez, Luis López de Mesa, y Calixto Torres Umaña, entre otros. Jiménez López incluso llegaba a afirmar: “Debemos perfeccionar nuestra raza en todo sentido: en lo intelectual, en lo moral, en lo morfológico; la evolución hacia el tipo de belleza físico admitido hoy en el mundo es condición primera en el mejoramiento de las razas” (1920, p. 75).

Este proyecto “civilizador” lo compartía el psiquiatra y psicólogo Luis López de Mesa, quién era rector de la Universidad Nacional cuando se creó el Instituto de Psicología, proyecto que incluía las propuestas sobre una especie de “blanqueamiento” para mejorar la raza colombiana, ya que en Colombia había un problema de raza a la que había que educar e higienizar:

En los textos examinados de Luis López de Mesa, aunque siguiendo una explícita jerarquía racial en la que los puntos culminantes de la inteligencia y dominio de las pasiones estaban encarnados por el “blanco”; a los “mestizos” y “mulatos” se les representaban menos cargados de connotaciones negativas que al “indio” y al “negro”. Pareciera que la “sangre” o “raza” “blanca” o “europea” entraba en una especie de ecuación racial como el “factor” o “elemento” que necesariamente “mejoraba” otras “sangres” o “razas” (en gran parte, esa era la lógica subyacente a las medidas de inmigración sugeridas por Jiménez) (Restrepo, 2007).

Es por eso que la regeneración racial era uno de los objetivos de la medicina en las primeras décadas del siglo xx, y la fisiología y la antropometría eran unos de los modos como se podría conseguir ese objetivo, “midiendo” las características que alcanzaban los ideales del “hombre moderno” y que la “inferioridad fisiológica y mental del pueblo colombiano, producto de un defectuoso e inadecuado proceso de hibridación y de mestizaje” había alejado. Por eso era necesario el “blanqueamiento” de la población, idea que lideró el movimiento eugenésico, no sólo en Colombia, sino en Latinoamérica en general.

La eugenesia se apoyaba en la medicina y buscaba el control de las razas “menos aptas” para una “mejora” general de la población. La influencia de la biología en esta postura era muy fuerte en la intelectualidad de las primeras décadas del siglo xx –incluso en la actualidad sigue siendo importante, ya no desde la biología sino desde la genética y las neurociencias; estas últimas sobre todo en la psicología–, de manera que la antropometría y la fisiología iban a ser un marco de referencia en la psicología que se quería instituir.

Así se creó la psicología en Colombia institucionalmente, desde un interés de medición y evaluación, que poco a poco se apartó de los intereses eugenésicos de la medicina para interesarse primero por la evaluación y la selección de diferentes sujetos en el ámbito educativo y laboral, y después en el desarrollo de diversas capacidades para la “adecuada” adaptación de los sujetos a los lugares donde se necesitaban. Aquí el interés por la “objetividad” era el interés por convertir las prácticas psicológicas en un poder económico-político que impidiera una des-sujección o la posibilidad de otra subjetividad diferente a la sometida, que saca al sujeto del conocimiento producido en él mismo y por el mismo, poniendo el énfasis en el objeto que se conoce y en la objetividad como método privilegiado, un método que debe garantizar que el conocimiento esté libre de sujetos, y por lo tanto, que aliena al sujeto de su propio conocer (Trujillo, 2007).

La adaptación para la psicología durante décadas fue sinónimo de inteligencia, así que la medición escolar y laboral fue una de las tareas principales de la psicología en Colombia durante las décadas de los sesenta y los setenta del siglo xx. Incluso en la práctica clínica la labor del psicólogo siguió siendo la de evaluación

y diagnóstico, funciones que atravesaban todas las prácticas psicológicas, desde la educativas, pasando por las clínicas, hasta las organizacionales; es decir, lo que se necesitaba en la formación y la práctica profesional en Colombia en esos años era un psicómetro.

Pero esta práctica psicométrica necesitaba un objeto de estudio que sirviera para sustentar la científicidad de la disciplina psicológica, y ese objeto de estudio fue la personalidad:

En este período el objeto de la psicología es el estudio de la personalidad [...] que fundamentalmente significa la conciencia, la unidad, la identidad, la individualidad y la responsabilidad [...] La personalidad es una totalidad individual, particular, que actúa siempre con un fin, que es y que vive vuelta hacia sí misma y abierta al mundo. El problema central fue encontrar unidades características que pudieran ser descritas y estudiadas (explicadas) científicamente (Mankeliunas, 1993).

Y “eso” que pudo ser descrito (medido psicométricamente) y estudiado al parecer fue la actitud. En estas prácticas psicológicas se evaluaban y diagnosticaban una serie de capacidades intelectuales y comportamentales en diversos espacios sociales, y comenzaron a ser estudiadas alrededor de un concepto que se tornó en uno de los temas más estudiados en la psicología durante todo el siglo XX: la actitud.

Actitudes, inteligencia (las dos tienen que ver con la adaptación) y aptitudes fueron trabajadas durante varias décadas en las prácticas psicométricas en Colombia y en las prácticas psicológicas en general: capacidades y destrezas era lo que se quería detectar, pero sobre todo algo que en la década de los ochenta y comienzos de los noventa comienza a surgir como tema principal en la práctica psicológica, el tema de las competencias, adaptación como finalidad del quehacer psicológico en tanto se pretende la adaptación alineada con los intereses de los poderosos.

El tema de las actitudes y la inteligencia poco a poco fue relevado en la psicología por el de las competencias. Este relevo no se dio sólo como tema de interés dentro de la psicología, sino también en la misma formación de los psicólogos, de modo que el tema de las competencias fue incluido en los currículos de psicología de las universidades en Colombia.

María Cristina Torrado (1998, p. 15) en un documento escrito para el Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) comenta con respecto al tema de las actitudes y las competencias: “En las últimas décadas la investigación psicológica ha abandonado progresivamente el modelo de capacidades intelectuales en el cual se apoya el actual examen de Estado, para dar paso a otros modelos de la actividad intelectual, menos centrados en la dotación individual, orientados hacia el despliegue de competencias en un contexto particular”.

El cambio de modelo se concretó a comienzos de siglo XXI con la puesta en marcha de los exámenes de Estado para la educación superior, nombrados “exámenes de calidad”. Estos exámenes contribuyeron a reorientar las políticas educativas para lograr una mayor calidad en la educación superior y además facilitar la toma de decisiones concernientes a la educación. Por eso la calidad es otro nombre que se le ha dado a las políticas sobre lo educativo (Gobierno) y sobre los sujetos que intervienen en la educación.

Los exámenes de calidad de la educación superior (Ecaes) en psicología se hicieron tomando en cuenta los criterios de los estándares de calidad en programas de psicología establecidos en el Decreto 1527 de 2002. El Ecaes en psicología según sus promotores fue diseñado para “promover la consecución de estándares mínimos de calidad en la formación profesional [...] el pregrado debe garantizar que todo psicólogo adquiera unas competencias básicas e indelegables” (Rodríguez, 2003).

El paso de las actitudes a las competencias comenzó a introducirse por la necesidad de que los futuros profesionales en psicología fueran “competentes”, es decir, que tuvieran una capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado, lo cual tiene que ver con las nuevas tendencias que en los ámbitos económico, laboral y social se fueron imponiendo y a las que la universidad y la formación de futuros profesionales no pudieron escapar.

Es así como comienzan a surgir una serie de disposiciones y reglamentaciones como la del documento “Exámenes de calidad en la educación superior en psicología” (2003), el cual se subtítulo: “Hacia un profesional competente, en tanto ciudadano crítico y propositivo, constructor de mundos posibles y generador de riqueza”. Dicho documento fue elaborado conjuntamente entre el Ministerio de Educación, Ascofpasi (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología) y el Icfes. Lo que llama la atención del subtítulo es que utiliza los significantes “ciudadano competente” y “generador de riqueza” asociadas en esa frase, como si la competencia llevara a la riqueza, lo cual parece que algunos autores desde la academia no pusieran en duda, planteando que la universidad debería insertarse a ese “nuevo orden mundial” de manera que responda a las dinámicas de la llamada “globalización”.

La consecuencia de esa inserción en la “globalización” fue que los diferentes programas en las universidades colombianas comenzaron a reestructurar sus currículos, y los programas de psicología no escaparon a esa tendencia. En el ámbito de la formación de los psicólogos en Colombia, distintas reformas curriculares contribuyeron a la construcción y la legitimación de una racionalidad neoliberal. Dichas reformas comenzaron a gestarse desde los últimos años de la década de los ochenta y comienzos de los noventa del siglo XX y se concretaron definitivamente

a comienzos del siglo XXI. La formación de los psicólogos comenzó a virar hacia las demandas que las políticas neoliberales requerían y generaban.

Las demandas de las políticas económicas neoliberales comenzaron a reglamentarse en la educación con la Ley 30 de 1992, la que trajo consigo una desregulación de la educación superior y que se enmarcó en una lógica de libre mercado y de globalización de la economía. Esta ley abrió la puerta a una privatización de la educación, convirtiendo a ésta en una mercancía. Incluso, en los últimos años la Organización Mundial del Comercio, a través del GATS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios) ha considerado a la educación como uno de los servicios que pueden ser negociados en los tratados de libre comercio de carácter bilateral o multilateral.

Las prácticas económicas neoliberales convirtieron a la educación en un bien o un supremo bien “mercancía”, y lo producido en las universidades (conocimiento) como esa mercancía a ofrecerse; por consiguiente, la formación profesional tenía que dirigirse a constituir esa “mercancía”, hacerla vendible, y para ello tenía que ajustarse a las demandas que el mercado constituía.

Lo vendible era aquello que se amoldaba a las necesidades del mercado, aquello que respondía a esas demandas y que suplía sus necesidades. Por esas razones la formación profesional tenía que cambiar, y aquello que no se amoldaba a esas demandas pasó a convertirse en lo que “estaba mal” o lo “que no andaba”, aquello que no se vinculaba con las necesidades que formulaba el mundo del trabajo, un mundo que había cambiado, sobre todo en las últimas décadas.

Por eso se requería un nuevo profesional, para gestar en los demás y en él mismo esos cambios, y los psicólogos iban a jugar un papel primordial en esas dinámicas: “Tal como se ha mencionado, el nuevo orden social requiere un nuevo ciudadano y un nuevo trabajador, siendo deber de las instituciones educativas favorecer el desarrollo de formas innovadoras de participar en el sector productivo, así como en el cultural y el político” (Jaraba, Romero, y Ruiz, 2005).

Las universidad-empresa se comienza a gestar con la vinculación directa del sector empresarial al proceso educativo y las nuevas condiciones de trabajo se acercaron a los ámbitos universitarios, condiciones que tenían que ver en su mayor medida con la movilidad, la flexibilidad y la autonomía.

En la actualidad los temas de movilidad y flexibilidad laboral están en auge en las universidades, sobre todo en los programas de psicología. Un ejemplo de ello es la investigación realizada para obtener el grado de Psicología en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, investigación titulada “Relaciones entre algunos aspectos sociodemográficos y las actitudes hacia la movilidad laboral” (Tibamoso

y Zafra, 2000) y que es resumida por los autores de la siguiente manera: “La propensión a la movilidad laboral no depende sólo de las empresas, sino también de los trabajadores quienes buscan enriquecer su carrera profesional cambiando de empleo. Cada empresa debe definir su interés y buscar los candidatos que mejor se ajusten” (Tibamoso y Zafra, 2000). Según este resumen la responsabilidad de la movilidad pasa a ser del sujeto candidato, del sujeto trabajador, el que por lo tanto tiene que ser formado para esa movilidad.

La flexibilidad pasa a ser uno de los requerimientos para ese nuevo profesional, y para eso se necesita de una formación flexible: “Muchas organizaciones han quedado rezagadas, en parte por su incapacidad de adaptarse al cambio, así como por su carencia de flexibilidad y de un capital humano altamente competente que les permita afrontar los cambios contextuales que se viven en la actualidad y sobrevivir a éstos” (Jaraba, Romero, y Ruiz, 2005, p. 67).

Pensar las prácticas pedagógicas que sostienen la formación de los psicólogos –prácticas que a su vez racionalizan las prácticas psicológicas–, enmarcadas dentro de las universidades, es pensar cómo la universidad comienza a plantearse la formación de ese futuro talento humano. En la universidad, como formadora de futuros profesionales en psicología:

La identificación de competencias requeridas a los psicólogos por el mercado laboral es, entonces, una acción puntual indispensable para el establecimiento de un plan de estudios renovado con recursos y técnicas que permitan al estudiante desarrollar las potencialidades necesarias para responder efectivamente a las demandas del medio. De este modo, se aumentan los niveles de empleabilidad, a la vez que se ofrece al sector productivo un recurso humano altamente cualificado y sintonizado con los requerimientos del entorno contemporáneo (Jaraba, Romero, y Ruiz, 2005).

206 La flexibilidad también hizo surgir aquello que se dio en llamar “créditos académicos”, los cuales se reglamentaron con el Decreto 2566 de 2003, fijando los criterios para los créditos académicos a nivel nacional, y la movilidad de los estudiantes pasó a ser el objetivo principal. Los créditos académicos se convirtieron así en sinónimo de “flexibilidad”, “movilidad” (transferencia estudiantil) y “autonomía” universitaria:

La flexibilización en la educación superior presupone, entre otras cosas, una mayor diversificación y ampliación de una gama óptima de posibilidades de educación y adquisición de saberes que favorezcan un acceso equitativo a este nivel educativo; dicho presupuesto implica, prospectivamente, una mayor diversificación de sus instituciones, transformaciones en sus estructuras; mayor adecuación a las necesidades sociales e incremento de la movilidad dentro del sistema (Declaración Mundial de la Educación Superior, Unesco, 1998, p. 9).

Pero el anterior decreto era la consecuencia de otras disposiciones gubernamentales. Ya el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) comentaba la importancia de la flexibilidad curricular para la adaptación a las nuevas necesidades:

Para que, además de contribuir a la formación integral de los estudiantes, se adapte a las necesidades y vocaciones individuales y facilite una actualización permanente de contenidos y estrategias pedagógicas y la aproximación a nuevas orientaciones en los temas del programa. En esta dirección, puede ser importante el reconocimiento en el currículo de otras actividades formativas, sean académicas o laborales, previo análisis riguroso de su validez académica (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

La relación universidad-empresa era un propósito que se venía planeando desde varias décadas atrás. Desde hacía muchos años se quería vincular a la educación con las tecnologías de gobierno liberales de producción (lo cual se logró a medias, ya que la educación en Colombia y en la mayoría de países de Latinoamérica todavía se seguía sosteniendo por otras lógicas o tecnologías. En este punto son clave los trabajos de Armando Ospina, Javier Sáenz y Oscar Saldarriaga, consignados en el libro *Mirar la infancia* (1997), o el de Oscar Saldarriaga, *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* [2003]).

En los últimos años la alianza entre educación y mercado se hizo más estrecha: “La idea central de los economistas neoliberales es vincular a toda costa la educación superior con la economía de mercado” (Misas, 2004, p. 49), una universidad comprometida con las lógicas productivas (privilegiando los resultados o los logros), donde la gestión de conocimiento fundamentó la construcción de una economía que constituyera un fuerte tejido, movilidad y capital social: “En la actualidad, la universidad y sus sistemas educativos, están permeados por una concepción holística, global de cara a la productividad donde lo que importa son los resultados; estoy hablando de currículos tecnocráticos cuya unidad de medida son los resultados” (Martínez, 2009, p. 83).

El tejido y la movilidad social –Santiago Castro Gómez dice en su trabajo “Tejidos oníricos” (2009) que a principios del siglo xx el tema de la movilidad comienza a ser central en las tecnologías de gobierno en Colombia– conciernen a lo que en la actualidad se nombra como “competitividad social”, asunto que los programas de psicología han introducido en sus currículos. Por ejemplo, en el Programa de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, además de las competencias disciplinaria, interdisciplinaria, e investigativa, se plantean una competencia social, por medio de la cual se gestionan acciones pedagógicas para:

Desarrollar la capacidad para comprender, desde la psicología, problemas de relevancia histórica y demandas sociales de diversos contextos, con el fin de actuar de manera comprometida en la

construcción de un tejido social que provea mejores condiciones para el desarrollo humano. Proponer por la formación del estudiante como persona y ciudadano, capaz de interactuar con sentido, desde las dimensiones axiológicas y éticas (Pontificia Universidad Javeriana, 2010).

Hay que recordar que el tema de las competencias atañe a la psicología directamente. Por lo general, la psicología académica ha considerado como su objeto de estudio el comportamiento, y las competencias se han conceptualizado como repertorios de comportamientos; por eso es un tema directo en sus prácticas y de ahí que los futuros profesionales en psicología tengan que estar en capacidad de analizar y resolver problemas y de trabajar en equipo, desempeñar diferentes funciones, asumir responsabilidades, dominar lenguajes tecnológicos, y estar dispuestos a la comunicación y la interlocución con otros participantes. Por eso los perfiles de ingreso y de egreso en los programas de psicología también se tenían que cambiar y ajustarse a esas nuevas demandas: “Hoy en día los empleadores no buscan egresados con competencias técnico-profesionales exclusivamente, sino también con aquellas relacionadas con el autoconocimiento, de desempeño autónomo y grupal, de tolerancia a escenarios cambiantes y ambiguos” (Jaraba, Romero, y Ruiz, 2008, p. 153).

Analizando precisamente esos perfiles de los profesionales de los programas de psicología en Colombia, se encuentra que algunos se han amoldado a estas nuevas demandas y otros han podido unir –a modo de bisagra– las antiguas racionalidades con las nuevas. Tomando como ejemplo los perfiles del aspirante de psicología y los perfiles del egresado de diferentes programas de esta carrera en Colombia, tanto en universidades públicas –Universidad de Antioquía (Medellín), Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), y Universidad del Valle (Cali)– como en instituciones privadas –Universidad del Norte (Barranquilla), Pontificia Universidad Javeriana, y Universidad de los Andes (Bogotá)– se encuentra lo siguiente:

208

En la Universidad del Norte el perfil del aspirante al Programa de Psicología dice:

El aspirante a la profesión de psicología debe tener curiosidad intelectual, valores y principios éticos coherentes con su actuación personal, disposición y apertura para el trabajo interdisciplinario, interés por la indagación permanente, liderazgo y actitud emprendedora para aportar al desarrollo social, habilidades que permitirán identificar y solucionar problemas humanos relevantes en diferentes contextos del desempeño profesional del psicólogo (2010).

El perfil del aspirante y del egresado del Programa de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá dice:

Los psicólogos y psicólogas de la universidad Javeriana son personas interesadas en cumplir con los siguientes características: Comprensión sobre los campos de actuación de la psicología,
- Comprensión y compromiso con las problemáticas sociales del país, Competencias sociales

para establecer relaciones y trabajar en equipo, Responsabilidad en sus acciones y compromisos académico, Capacidad de auto-reflexión y flexibilidad para enfrentar las situaciones de su vida personal (2010).

Según el perfil del aspirante de la Universidad Nacional de Colombia:

El psicólogo debe poseer conocimientos fundamentales de la Psicología en la diversidad de campos que ella aborda, tener la capacidad para aplicarlos en el ejercicio profesional y las competencias investigativas que exigen la disciplina y la profesión. Además, debe lograr un buen desempeño en áreas psicológicas aplicadas, contar con las bases para la aproximación y desarrollo de las nuevas áreas de la profesión, poder abordar de manera interdisciplinaria problemáticas humanas sociales e individuales. Finalmente, debe ser capaz de reflexionar y trabajar con una actitud analítica, crítica y creativa de manera coherente con alguna orientación teórica específica (2010).

El egresado del Programa de Psicología de la Universidad de Antioquia, por su parte:

Tendrá una actitud científica basada en principios psicológicos, éticos y socio-humanísticos, que le permitan atender en forma individual o como integrante de equipos interdisciplinarios, las demandas sociales e individuales a través de la evaluación, la aplicación y la interpretación de pruebas psicológicas, la realización de entrevistas, la elaboración de diagnósticos, la implementación de estrategias de intervención y la elaboración y gestión de proyectos. De igual manera, tendrá una actitud crítica y creativa que le permita confrontar las teorías psicológicas, relacionarlas con los saberes de las Ciencias Sociales y Humanas, y hacer, de este modo, una lectura contextualizada de los fenómenos individuales y sociales contemporáneos, para, posteriormente, divulgar su producción intelectual (2010).

De acuerdo con el perfil del Programa de Psicología de la Universidad de los Andes:

El programa de estudios del Departamento de Psicología de la Universidad presenta elementos novedosos respecto a otros programas de formación del país, como son su énfasis en una formación disciplinar (a diferencia de programas que privilegian la formación profesional), su alta flexibilidad curricular, su énfasis en la formación integral (a través del Ciclo Básico Uniandino y del Año Básico de la Facultad de Ciencias Sociales) y su organización alrededor de áreas de indagación de la psicología (e.g., emoción, percepción, pensamiento, lenguaje, motivación, psicología anormal, evaluación) en lugar de la tradicional organización alrededor de autores o enfoques (2010).

Y el perfil profesional de los psicólogos de la Universidad del Valle dice:

La formación profesional habilita a los psicólogos egresados para diseñar, planificar, desarrollar, culminar y difundir investigaciones dirigidas a la producción de nuevos conocimientos en el área disciplinar de la Psicología y el diálogo con otras disciplinas de conocimiento.

Igualmente capacita a los psicólogos egresados para diseñar, ejecutar y evaluar programas de diagnóstico, intervención y seguimiento orientados a la solución de problemáticas en un nivel individual, grupal y comunitario, y en campos de aplicación como el educativo, social, organizacional, clínico y cultural (2010).

Tanto el programa de la Universidad del Norte como el de la Pontificia Universidad Javeriana hablan de disposición para trabajar en equipo y del trabajo interdisciplinario. El de la Universidad del Norte habla de actitud emprendedora y el de la Javeriana de competencias sociales y capacidad de autorreflexión y flexibilidad. No se considera en este análisis la sensibilidad al contexto social ni la búsqueda de pertinencia social en la actuación disciplinar y profesional del psicólogo.

Mencionar estos perfiles podría exigir exhaustividad en el análisis; por ello sugiero, explicitándolo, limitar el análisis a las características de los perfiles que expresan las diferentes facultades, características que son expresión inequívoca del movimiento de la universidad-academia hacia la universidad-empresa.

En las tres universidades públicas –Nacional, Antioquia y Valle– no se plantea en los perfiles de ingreso o profesionales las competencias o la actitud emprendedora; por ejemplo, la Universidad Nacional habla de habilidades de pensamiento, interpretativas y analíticas; la actitud que se menciona en la Universidad de Antioquia tiene que ver con lo científico y en la del Valle con la difusión de nuevos conocimientos por medio de la investigación. Ante esta primera indagación se podría decir que las universidades privadas están más sintonizadas con las nuevas demandas del mercado: competencias y emprendimiento, aunque la Universidad de los Andes, que también es privada, plantea una formación disciplinar, puesta en contraposición a la formación profesional de otras universidades (formación que cada vez más tiene que ver con las nuevas demandas del mercado), aunque sí incluye un elemento muy actual que es la flexibilidad curricular.

210

Esta última, como ya se dijo, tiene que ver con un cambio en el mundo del trabajo en el cual las empresas y las organizaciones adoptan políticas de cada vez mayor flexibilidad, lo que también ha traído como consecuencia que se constituyan nuevas subjetividades desde unas individualidades flexibles, y ha obligado a esos individuos a autogestionarse en pos de una ocupación inestable.

Pero la flexibilidad no sólo es en lo laboral o en las subjetividades, la misma autogestión individual también se evidencia en la autogestión y la autonomía en las instituciones universitarias. En Colombia esto se presenta desde la Ley 30 del 92, que en su artículo 28:

Reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos [...] crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes [...] adoptar sus

correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional (Ministerio de Educación Nacional, 1992).

La Ley 30 de 1992 brinda autonomía a las universidades pero el problema que trae consigo es que deja a las universidades la responsabilidad de la educación ante la sociedad, responsabilidad que antes tenía el “Estado”, aunque hay que aclarar que a pesar de que el Estado ha ido perdiendo las funciones de “protección”, “bienestar” y “regulación”, esto no quiere decir que dichas funciones desaparecieran; lo que ha sucedido es que también se han ido transformando a través de un gobierno indirecto, por medio de las molecularidades (agenciamientos de deseo a nivel micro), y es por eso que sería interesante analizar esas molecularidades, que se refieren a cómo se constituye ese gobierno en los sujetos, en sus cuerpos, en sus deseos, emociones, etc.

La gubernamentalidad –lo que Foucault llegó a conceptualizar como “seguir o hacer seguir una ruta” (2009, p. 147), o “conducir a alguien” (2009, p. 148), o el “gobierno de los hombres” (2008, p. 17)– en la actualidad no necesita de dispositivos de poder externos, tales como la escuela, la fábrica o la cárcel, sino a un individuo que se autogubierne, que se autorregule a sí mismo, creyéndose libre desde unas posturas de flexibilidad y de movilidad que son las características del individuo actual. La flexibilidad trae consigo mayor movilidad dentro del sistema, basada en principios autorregulativos (Díaz, 2002). La crítica al sistema, como la que formula este escrito, es posible gracias a la autonomía de un sujeto libre, autor de escritos y acciones, capaz del ejercicio de la crítica. La aporía está en que precisamente esa misma libertad puede llevarnos a compartir la injusticia del sistema y no a criticarlo. Cae en la soberbia de su propia libertad quien juzga de iluso a aquel que “creyéndose libre” obra libremente pero en contravía de las creencias del soberbio.

La educación y la formación ya no se dirigen a un disciplinamiento, estas técnicas se dirigen a su autodisciplinamiento por medio del autoaprendizaje, además de otros *autos* como autoresponsabilidad, autoestima, autorreconocimiento: “Los dispositivos pedagógicos ya no deben estar orientados a la regulación de las reglas y las normas sino que deben basarse en la motivación del sujeto por aprender con autonomía” (Martínez, 2009, p. 87).

El ideal de libertad se encuentra asociado al concepto de “autonomía individual, las técnicas de gobierno neoliberal actuales consideran a la autonomía como una de las particularidades del sujeto de gobierno, concibiendo un “yo activamente responsable”. Los individuos tienen que cumplir sus obligaciones ciudadanas tratando de realizarse a sí mismos (Rose, 1997, p. 25). Entre el autoritarismo y la permisividad, entre el constreñimiento y la anarquía, la posibilidad del autogobierno que propone Kant y que recogen Piaget y Kohlberg, son un remanso de justicia que

se profundiza desde las éticas del cuidado y la compasión que proponen Gilligan, Boff, y Noddings.

La racionalidad neoliberal como técnica gubernamental ha definido las prácticas en la educación superior en las últimas décadas y esto ha creado una interdependencia entre la flexibilidad económica y la flexibilidad en la educación; incluso parece ser que la flexibilidad curricular hubiese sido diseñada para la flexibilización laboral y de toda la vida económica y social: libertad y movilidad. Esto ha traído como consecuencia la creación de nuevas identidades que la psicología iba a ayudar a construir, pero para eso tenía que hacer construir identidades en los mismos psicólogos. La alineación (el alinearse) con el modelo neoliberal es una posibilidad que puede decidir una persona autónoma.

Una de las principales inquietudes que han encontrado los más importantes teóricos de la psicología en Colombia es la famosa identidad de la psicología, y por consiguiente la identidad de los psicólogos en el país desde las primeras prácticas psicológicas en la década de los cincuenta: “La etapa experimental, a partir de la década del 70, se caracterizó por la ‘lucha de paradigmas’, por el énfasis en la rigurosidad y también por la búsqueda de identidad profesional para los psicólogos” (Ardila, 1999), y en la actualidad sigue siendo un problema:

La primera cuestión a abordar es la identidad de la Psicología como ciencia y profesión, lo que es tanto como preguntarse si existe la Psicología. Al respecto parece haber una conciencia alrededor de que la identidad, más que un hecho acabado, es un proceso en desarrollo, el cual, en el caso de la Psicología colombiana, ha avanzado notablemente pero aún le queda mucho por recorrer (Botero, 2004).

212 A medida que las identidades flexibles van constituyéndose, comienzan a aparecer nuevas maneras de consolidar identidades; por ejemplo, en la formación de los psicólogos la evaluación pasó a ser el modo como se iba a llegar a consolidar una identidad profesional, y no por casualidad el examen de calidad de la educación superior, el Ecaes, tiene como uno de sus propósitos “definir y evaluar las competencias básicas que desempeña el Psicólogo, como garantía de la identidad y eficiencia para ejercer la profesión” (2003). Aquí identidad y eficiencia comienzan a relacionarse para constituir un profesional competente.

En los procesos de formación es posible establecer una relación entre la flexibilidad y las identidades que proyecta y distribuye. Es el caso de los programas de formación, que inspirados, en reformas curriculares reguladas por el principio de flexibilidad, presuponen la proyección y reproducción de nuevas formas de identidad (profesional, académica, investigativa, etc.). Puede existir, en este caso, una relación entre la flexibilidad, sus modalidades pedagógicas, sus tecnologías y el tipo de identidad que pretende formar o constituir (Díaz, 2002, p. 39).

Así como la evaluación o los exámenes de calidad de la educación superior Ecaes fueron creados para consolidar identidades, los estándares de calidad creados por el Decreto 1527 de 2002 también crearon maneras de construir identidades. El artículo 4º de estos estándares describe como uno de los propósitos de la formación de los psicólogos: “el desarrollo en el estudiante del conocimiento y dominio de sí mismo” (2002).

El dominio de sí se presenta como técnica de poder que determina la conducta de los individuos, asunto que somete a ciertos fines o a la dominación al sujeto, objetivándolo por medio de la adquisición de ciertas actitudes, que en los últimos años se denominan competencias. Al conjunto de estas técnicas Foucault lo denomina “gubernamentalidad”.

El tema de las tecnologías del dominio y del sujeto fue lo que más llamó la atención en Foucault: “así como en las tecnologías de la dominación individual, la historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo, es decir, en la tecnología del yo” (Foucault, 1990, p. 49).

El dominio de sí responde a una ideología productora de un modelo de individualidad, o de una producción de un yo que en las tecnologías de gobierno actuales se constituye con un ideal de libertad a través de una “elección” autónoma. Parece ser que esa nueva construcción subjetiva trae consigo una nueva “normalidad”: ¡tienes que ser competente!

Estas nuevas medidas gubernamentales –que se manifiestan en lo educativo– no tienen el propósito de castigar ni de reprimir –como en el poder disciplinario–, sino el de administrar la conducta de los individuos, actuando sobre su alma, espíritu o conciencia, y es allí donde la psicología juega un papel fundamental, y por eso la formación de esos nuevos profesionales de psicología se convierte en un asunto de gubernamentalidad.

Esta última en este caso se expresa a través de medidas estatales que operan sobre la producción de conocimientos, una producción de sujetos competentes que ayudan a producir a otros sujetos igualmente competentes.

Ese orden social que se sostiene sobre una “racionalidad neoliberal” exacerba el ideal liberal económico de un sujeto que se constituye mediante relaciones consigo mismo de tipo individualista, donde el cuerpo se convierte en un medio de producción (competencia) desde la autonomía, la flexibilidad y la libertad.

La racionalidad neoliberal como técnica de gubernamentalidad va gobernar a través de la disciplina y un control interiorizados. El problema aquí es que sujeta a unos sujetos bajo la idea de que ellos se “sientan” libres, lo cual conlleva un mayor dominio, ya no por medio de un “ente” externo, sino a través de ellos mismos.

Contrario a esta propuesta, Foucault propone un poder sin dominio, un poder que permita cambiar las condiciones de existencia; propone prácticas de la existencia (ética de la existencia o un arte de vivir).

La vía moderna parece que condujo a aislar el conocimiento en sí mismo (“conócete a ti mismo”) y dejó por fuera al mismo sujeto del acto de conocerse, en una posición de sometimiento frente al conocimiento, sujetado a él, conocimiento que se agencia (maquinado según Deleuze) por medio de una serie de dispositivos (ya que este sometimiento no es ejercido por alguien sino por una serie de instituciones, organizaciones, sistemas, reglamentos, enunciados científicos y morales, etc.).

Estos dispositivos se han conformado para responder por una urgencia (ser competentes y productivos), y este conocimiento psicológico sirve para responder a esa urgencia, y responde desde una acumulación de saber que se valida a través de una serie de procedimientos (científicos) y aparatos de verificación (regímenes de verdad).

Lo que muestra esta genealogía es que desde las primeras décadas del siglo xx en las prácticas psicológicas ya se quería aislar (evaluándose y clasificándose) un carácter o personalidad, anclándose en un conjunto de destrezas y capacidades (actitud e inteligencia), hasta llegar a las competencias de la actualidad. Lo que parecen buscar las prácticas psicológicas es esa anhelada “identidad” que pueda ser guiada, para que después se autooriente (autogobierne). De acuerdo con esto, la psicología debía asumir la función de “lo que separa a los individuos entre ellos, lo que rompe los lazos con los otros, lo que rompe con la vida comunitaria, y fuerza al individuo a volver sobre sí mismo y lo ata a su propia identidad de forma constrictiva” (Foucault, 1991).

Pero así como existen prácticas psicológicas que sujetan, también existen prácticas que intentan liberar a ese sujeto, prácticas que intentan indagar sobre esos saberes que articulan los conocimientos sobre el sujeto, cuestionarlos; esa es la inquietud de la cual habla Foucault (2008b), ya que ese conocimiento (modernidad), como él mismo lo menciona, no va a poder transformar a un sujeto:

El conocimiento se abrirá simplemente a la dimensión indefinida de un progreso, cuyo final no se conoce y cuyo beneficio nunca se acuñará en el curso de la historia, como no sea para el cúmulo instituido de los conocimientos o los beneficios psicológicos o sociales que, después de todo, se deducen de haber encontrado la verdad cuando uno se tomó mucho trabajo para hallarla. Tal como es en lo sucesivo, la verdad no es capaz de salvar al sujeto (Foucault, 2008b, pp. 37-38).

La apuesta ética en este punto es sostener prácticas que no planteen conocimientos que anclen a un sujeto (sometimiento), como tampoco caer en aquello en lo que se critica: “Una cuestión crítica ineludible es la autorreflexión sobre las

formas en que nuestros discursos o nuestras prácticas científicas y profesionales, están contribuyendo a reproducir aquello mismo que criticamos y buscamos transformar” (Estrada, 2004); es decir, prácticas incuestionables.

Lo que se apuesta es a sostener prácticas que puedan liberar, y ¿el camino no parece ser desde la autonomía o la competencia que se imponen desde los claustros universitarios, o desde la academia psicológica? la pregunta aquí es ¿desde dónde? La respuesta al parecer se comienza a dar en espacios diferentes a los analizados, o indagar por las líneas de fuga en esos mismos espacios, asunto que en este escrito no ha sido abordado y que puede ser el comienzo de una indagación o de una inquietud. Por eso lo arqueológico o lo genealógico del asunto es que todos aquellos implicados en las prácticas psicológicas tienen que comenzar a construir. Terminar, luego de demoler el edificio, con la pregunta ¿entonces qué vamos a construir?, es ligero e incluso irresponsable. Cuando se asume con valor la denuncia, es porque se tiene también el valor del anuncio: ¿qué propones entonces?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, R (1999). Las ideas psicológicas en Colombia. *Revista de Estudios Sociales* (Universidad de los Andes), (3), 59-67.
- Botero, M. (2004). La formación en psicología al nivel de pregrado en Colombia: un diálogo de perspectivas. En Simposio internacional “Retos y perspectivas en la formación en psicología”, Universidad de los Andes. Consultado el 13 de junio de 2010 en http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Retos_perspectivas.pdf
- Castro Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Colombia, Decreto 1527 de julio 24 de 2002. Consultado el 14 de junio de 2010 en http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/descarga/Decreto_1527_2002.pdf
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior (Icfes).

Estrada, A. (2004). La psicología social en el concierto de la transdisciplinariedad. Retos latinoamericanos. *Revista de Estudios Sociales* (Universidad de los Andes), agosto, 51-58.

Exámenes de Calidad en la Educación Superior en Psicología (2003). Guía de orientación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Ascofapsi, Icfes.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

—. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem.

—. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

—. (1999). El cuidado de la verdad. En *Obras esenciales* (vol. III). Barcelona: Paidós.

—. (2007). *Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno.

—. (2008a) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

—. (2008b). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

—. (2009) *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jaraba, B., Romero, L., y Ruiz, M. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe* (Barranquilla: Universidad del Norte), (16), 64-91.

—. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe* (Barranquilla: Universidad del Norte), enero, (21), 136-57.

Jiménez López, M. (1920). Primera conferencia. En L. López de Mesa (comp.), *Los problemas de la raza en Colombia* (segundo volumen de la Biblioteca de Cultura). Bogotá: Imprenta Linotipos de El Espectador.

Mankeliunas, M (1993). Desarrollo histórico. En R. Ardila. *Psicología en Colombia. Contexto social e histórico*. Bogotá: Tercer Mundo.

Martínez, L. (2009). Los currículos en la era de los créditos académicos. *Perfiles Libertadores* (Bogotá: Universidad de los Libertadores), (5), 82-87.

Martínez, M. (2007). *Los profesores españoles en la Escuela Normal Superior de Bogotá: 1937-1951*. En: M. Casado Arboniés y P. M. Alonso Marañón (coords.),

- Temas de historia de la educación en América*. Madrid: AEA. Consultado el 28 de junio de 2010 en <http://www.americanistas.es/biblo/textos/s04/s-04-28.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (1992). Ley 30, de diciembre 28 de 1992. Consultado el 13 de junio de 2010 en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Consejo Nacional de Acreditación (1998). *Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado. Guía de procedimiento* CNA 02. (2ª ed). Santafé de Bogotá: CNA.
- Ospina, A., Sáenz, J., y Saldarriaga, O (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes y Colciencias.
- Pontificia Universidad Javeriana (2010). Perfil del aspirante y egresado del Programa de Psicología. Consultado el 13 de junio de 2010 en http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Psicologia/plt_psicologia/Perfil%20del%20aspirante%20y%20egresado
- Restrepo, E. (2007). Imágenes del “negro” y nociones de raza en Colombia a principios del siglo xx. *Revista de Estudios Sociales*, may./ago., (27), 46-61.
- Rodríguez, J (1997). Apuntes sobre la historia de la medición en Colombia. Consultado el 28 de junio de 2010 en http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2007/apuntes__historia_medicion_psicologia.pdf
- . (2003) Ecaes de Psicología 2003: descripción general del proceso y de los resultados. Memorias del proyecto Ecaes de psicología. Bogotá: Ascofapsi, Icfes.
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. *Revista Archipiélago*, (29), 25-40.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio, Universidad Pedagógica de Colombia.
- Tibamoso, M., y Zafra, A. (2000). Relaciones entre algunos aspectos sociodemográficos y las actitudes hacia la movilidad laboral [trabajo de grado para obtener el título de psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana, Cali]. Consultado el 14 de

junio de 2010 en <http://www.gestionhumana.com/gh4/BancoConocimiento/M/moivilidad/moivilidad.asp>

Torrado, M. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación por competencias*. Bogotá: Icfes (Serie Investigación y Evaluación Educativa).

Trujillo, S. (2007). Objetividad y sujetualidad: una perspectiva del debate epistemológico en psicología. *Tesis Psicológica*, noviembre, 75-79.

Universidad de Antioquia (2010). Perfil del egresado del Programa de Psicología. Consultado el 13 de junio de 2010 en <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/A.InformacionInstitucional/H.UnidadesAcademicas/A.Facultades/CienciasSocialesHumanas/A.InformacionFacultad/E.Departamentos/Psicologia>

Universidad Nacional de Colombia (2010). Perfil del aspirante al Programa de Psicología. Consultado el 13 de junio de 2010 en <http://www.humanas.unal.edu.co/cms.php?id=192>

Universidad de los Andes (2010). Perfil del egresado del programa de Psicología. Consultado el 14 de junio de 2010 en <http://psicologia.uniandes.edu.co/info.php/65/index.php?a=id5>

Universidad del Norte (2010). Perfil del aspirante al Programa de Psicología. Consultado el 13 de junio de 2010 en <http://www.uninorte.edu.co/programas/contenido.asp?ID=14&PP=S8>

Universidad del Valle (2010). Perfil profesional del Programa de Psicología. Consultado el 13 de junio de 2010 en <http://dirpsicologia.univalle.edu.co/perfil.html>

UN BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA Y LOS DESARROLLOS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL CRÍTICA

*Martha Cecilia Lozano Ardila**

INTRODUCCIÓN

La historia de la psicología convoca el espíritu de las ideas que la disciplina ha tenido a lo largo del tiempo. En sus distintas versiones, los psicólogos reflexionan desde diversas fuentes lo que debe ser la epistemología, la práctica investigativa y de intervención de la psicología y su ubicación en el terreno de la ciencia. En este marco, una mirada histórica de la psicología crítica se ubica en el nudo de un conjunto de acontecimientos sociales, políticos, económicos y culturales iniciados en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial.

La historia se constituye en una invitación al recuerdo de las trayectorias que soportan la razón de ser de las transformaciones de una disciplina, para lo cual es necesario un proceso reflexivo. El análisis histórico permite dar cuenta de los debates que han hecho posible la emergencia de un saber en el que confluyen diversas voces y posturas investigativas alternativas a la psicología tradicional, que cuestionan las dinámicas de poder imperantes y la contribución de algunas corrientes disciplinares a estos procesos. Tiene como propósito ensanchar el campo de conocimiento de la psicología social como disciplina, ampliando el espectro y el análisis de problemas y procesos sociales que denotan crisis y que afectan el comportamiento humano; por ello, cambia la manera de ver los procesos sociales, culturales, políticos y psicológicos, reconociendo la ideologización de las ciencias y la posibilidad de asumir perspectivas en las que se debe la complejidad del mundo humano.

Así, por ejemplo, la historia de la psicología no es la historia de la investigación experimental iniciada en Leipzig por Wundt, a quien le interesaba investigar los problemas fisiológicos y filosóficos que constituyen las bases de la psicología, ni

* Psicóloga, magíster en Educación de CINDE - Universidad Pedagógica Nacional y doctorado en Ciencias Sociales, Infancia y Juventud. Tiene experiencia docente en Psicología Social, Psicología Educativa e Investigación Social.

termina con la creación de facultades de psicología en diferentes universidades. El surgimiento de la psicología, como sucedió con otras ciencias sociales y humanas, se inscribe en un contexto configurado por cuatro aspectos fundamentales:

1. La comprensión de qué fenómenos humanos y sociales pueden ser objeto de estudio teniendo en cuenta la realidad.
2. El consenso en torno a que es posible el acceso a los fenómenos humanos y sociales que se desea estudiar.
3. La invención de métodos y técnicas adecuados para estudiar los fenómenos sociales y humanos.
4. Los aportes de los trabajos de investigación de Wundt al desarrollo de la psicología.

A partir de estas consideraciones se perfilan las condiciones indispensables para el abordaje histórico de la emergencia de paradigmas científicos que den cuenta de lo humano y lo social; por supuesto, la permanencia en el tiempo de estos paradigmas ha dependido y sigue dependiendo del interjuego de fuerzas sociales, políticas y académicas, como las suscitadas en la década de los sesenta por intelectuales de la psicología, la sociología y la psiquiatría que cuestionaron el hacer de la psicología tradicional ante la cual proponen crear una psicología radical que se consolida en la década de los ochenta con la publicación titulada *Critical Social Psychology* (Wexler, 1983), influida por el pensamiento de la antipsiquiatría, los movimientos feministas, algunos movimientos raciales, de identidad sexual, y el pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt.

220

La historia de la psicología social crítica es también la historia de la psicología como ciencia, como disciplina y como práctica epistémica sobre el ser humano y sus acciones. Por consiguiente, se constituye en una actividad disciplinaria e interdisciplinaria dedicada a producir saber comunicable en el que transita una ontología del ser humano y del mundo desde perspectivas diferentes a las corrientes establecidas, únicos paradigmas científicos. En este sentido, la psicología crítica cuestiona los mecanismos de poder que sostienen los enfoques de psicología social instaurados como la tradición dominante. Ofrece una visión de complejidad del mundo social y psicológico, de manera que la crítica propicia la emergencia de formas de pensamiento liberadoras (Martín-Baró, 1998, 2003), con perspectivas más amplias para explicar y comprender lo que sucede en el mundo de las relaciones humanas y de los fenómenos que en ellas se suscitan como la violencia, las desigualdades o la exclusión, entre otros temas más objeto de cuestionamiento los cuales producen sentimientos morales que denotan malestar ante las condiciones

sociales de inequidad, y el análisis del origen de las condiciones causantes del malestar objetivo y subjetivo. Es una perspectiva de crítica que aporta a la reflexión y el cambio, para generar apertura a perspectivas diferentes de explicación y comprensión del mundo social y humano.

En este artículo se da cuenta de la discusión acerca de la ontología y la epistemología de la psicología social crítica para comprender sus preguntas e implicaciones metodológicas, teóricas y prácticas. Se inicia el recuento con algunos antecedentes históricos, problemas y debates fundamentales, la validación del conocimiento, y la implicación de la psicología social crítica.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE EMERGENCIA DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL CRÍTICA

Desde un punto de vista histórico, la psicología social crítica surge en un momento de protesta contra la perspectiva de lo psicológico imperante en la década de los años sesenta. Propone el examen sistemático de variadas experiencias y acciones de producción académica e intervención psicológica, de cómo son privilegiadas sobre otras, y algunas corrientes psicológicas que operan ideológicamente y al servicio del poder (Parker, 2002, Gordo, 2002).

Frente a la epistemología positivista y la tendencia behaviorista de la psicología, en las últimas cinco décadas han emergido diferentes corrientes como alternativas a su perspectiva sobre la sociedad, el ser humano y su comportamiento, a las teorías y metodologías sustentadas desde el discurso analítico; ejemplo de ellas son la psicología fenomenológica (Merleau-Ponty, 1985, Kelly, 1970, Reason y Rowan, 1981), la psicología freudomarxista (Ingleby, 1972, Ernst y Maguire, 1987, Munne, 1989), la psicología humanista (Martínez, 1989), la psicología cognitiva (Bruner, Greenfield, y Olver, 1966), el construccionismo social (Gergen, 1973, Harré y Gillel, 1994), la psicología social discursiva (Potter y Wetherell, 1987) y la psicología crítica (Parker, 1998).

Otro aspecto que ha sido objeto de crítica a la psicología positivista ha sido el rechazo a las ideas posmodernas (Lyotard, 1987), que más allá de la filosofía se constituye en una corriente emergente para explicar y comprender lo psicológico en sociedades cada vez más cambiantes (Parker y Shotter, 1990, Kvale, 1992).

Por supuesto, estas tendencias frente a la psicología social tradicional se nutren de los giros postestructuralistas como rechazo a la idea de una única forma verdadera para lo social y lo cultural, por cuanto todo su producto es creación y recreación humana, más allá de las explicaciones binarias. Así, reafirman el papel de la historia en la comprensión social del ser humano (Nancy, 2003, Derrida, 2008, Agamben, 1999, Butler, 1997, 2004); recurren al giro lingüístico (Lafont, 1993) como una perspectiva

que lleva la razón desde la conciencia al lenguaje, epistemológicamente del sujeto que conoce a la praxis que se interpreta y comprende en una comunidad de lenguaje. Además, toman los planteamientos de la filosofía crítica respecto a la configuración del sujeto a partir la ciencia (Foucault, 1999, Morín, 1984), la psiquiatría crítica que cuestiona las formas de intervención en las instituciones psiquiátricas (Montero, 1994, Martín-Baró, 1997, Montero y Fernández Christlieb, 2004). Adicionalmente, se apoyan en el giro hermenéutico (Gadamer, 1997) y el feminismo (Reason y Rowan, 1981, Wilkinson, 1986, Wilkinson y Kitzinger, 1995), que ofrecen una forma comprensiva para abordar los fenómenos humanos y sociales.

Los enfoques críticos, como alternativas a la tradición dominante en la psicología, enfatizan las sendas *particulares* que utiliza la psicología como disciplina para construir sus objetos de estudio, así como los caminos por los cuales la cotidianidad siempre es capaz de desbordar los límites de los modelos psicológicos tradicionales. La psicología social crítica se define como el estudio de las formas de construcción histórica de las variedades de psicología, así como el estudio de cómo las distintas psicologías alternativas pueden confirmar o resistir las asunciones ideológicas de los modelos dominantes; es decir, se preocupa por la construcción del conocimiento psicológico, sus funciones políticas, y sus implicaciones sociales (Parker, 2002).

La psicología social crítica coincide con los cuestionamientos que se le hacen a las ciencias sociales y que dan lugar a la llamada crisis de relevancia (Wallerstein, 1996), que también incidió en la psicología social (Rodrigues, 1995), dadas la limitación explicativa y práctica para responder efectivamente a los fenómenos sociales emergentes durante las primeras siete décadas del siglo xx y la tendencia dominante del objetivismo en el estudio de las manifestaciones de las acciones humanas. La subjetividad en la producción de conocimiento se recupera por vía de las investigaciones y la perspectiva de un sujeto relacional, más allá de las nociones individualizantes del yo instauradas en la psicología dominante.

222

Así, con la crisis de las ciencias sociales y de algunos de los paradigmas filosóficos que les servían de soporte, como el positivismo, y con el surgimiento de posturas críticas tanto en la psicología como en la sociología y la antropología, se puso en evidencia que dichas disciplinas lejos de construir “productos naturales” se refieren a un ser humano histórico, social y culturalmente situado. Desde esta perspectiva, los fenómenos, los procesos psicosociales, y las elaboraciones que sobre ellos hacemos están marcados por la historicidad.

La perspectiva crítica como reflexión y práctica social en la psicología surge en la década de los sesenta del siglo xx, con efectos políticos y sociales concretos. El punto de referencia es que ni la teoría ni el desempeño profesional son cuestiones abstractas, alejadas de las realidades sociales, culturales e individuales. De esta

forma, la psicología social se constituye en referente teórico y práctico para la emergencia de lo objetivo y de lo subjetivo, como constitución abierta y fronteriza, dialógica y polisémica, como construcción social, a la vez que artefacto en el proceso de constitución de lo social (Sisto, 2006).

Son los márgenes de la disciplina los que se constituyen en el punto neural para el desarrollo de un pensamiento crítico que ha posibilitado la problematización de prácticas científicas, sociales y políticas basadas en ejercicios inadecuados de poder. Su cuna es la Facultad de Psicología de la Universidad Metropolitana de Manchester y su propósito es fomentar la producción de un conocimiento más solidario, orientado a la acción y la crítica sociopolítica y socioeconómica, donde surgen y funcionan los dispositivos psicológicos (Gordo, 2002).

El objetivo de la disciplina se orienta a rechazar la visión del sujeto de conocimiento como abstracto y neutral, para dar cuenta de un sujeto con una subjetividad que lejos de ser abstracta, está claramente situada en su devenir histórico, social y cultural. Es en este contexto que se promueven relaciones horizontales, con diálogos abiertos y participativos en el marco de la diversidad y la pluralidad, a través de una investigación y producción de conocimiento más abierta e incluyente, que permita la recuperación de la subjetividad como una dimensión humana importante, porque da cuenta de los modos como se constituyen o configuran los sujetos y los objetos de conocimiento (Gordo, 2002).

La psicología crítica se ha constituido en un espacio en el que confluyen distintas posturas que coinciden en una visión de la realidad social como diversa y cambiante, producida por sujetos situados históricamente, comprensiones que han dado lugar a nominaciones diferentes con algunas variaciones en sus perspectivas: Nueva Psicología Social (Ibáñez, 1989), Corriente Alternativa (Ibáñez, 1990), Psicología Social Crítica (Ibáñez e Íñiguez, 1997), Psicología Social como Crítica (Doménech e Ibáñez, 1998), Psicología Crítica o Psicología Emergente (Prilleltensky, 1999, Parker, 2002), etc. No obstante esta diversidad de denominaciones, no existe preeminencia de una sobre otra y cada una contribuye para tener en la psicología una perspectiva diferente de la tradición positivista.

A inicios de la década de los setenta, *La psicología social como historia*, de Gergen (1973), se constituyó en un hito de reflexión en la reconceptualización de la psicología social, que luego se extendió a otros campos de la psicología como la psicología organizacional o la psicología clínica. Esta condición histórica que se le ha venido dando a la psicología desde una mirada crítica, ha contribuido a pensar en el presente, y en consecuencia, a construir distintas perspectivas de futuro viendo los fenómenos reconstructiva y procesualmente. No sólo el sujeto se encuentra en condición de devenir, también el tiempo. Como sostiene Tomás Ibáñez (1994):

En cada momento existen varios futuros posibles, de los que tan sólo uno se realizará. En esta medida se puede decir que, al igual que ocurre con el futuro, tampoco el pasado está ‘ya escrito’ puesto que sus características se van actualizando en función de unos desarrollos posteriores concretos que no agotan, por definición, el conjunto de todos los desarrollos posibles. No es ya que el futuro dependa en parte del pasado, sino que el propio pasado adquiere algunas de sus características en función del futuro que efectivamente se realiza. De todos los “no acontecimientos” que están presentes en una situación dada, sólo se concretizarán aquellos que se puedan ver desde el futuro que efectivamente se ha realizado (p. 219).

Reconocer los fenómenos y las acciones sociales desde dimensiones históricas y temporales, en devenir, da a éstos un carácter procesual (Gergen 1973, Ibáñez, 1989). No significa ello que la producción de los acontecimientos sea lineal o progresiva. Los fenómenos sociales no sólo son históricos porque cambian con el tiempo y son relativos al contexto en el que se manifiestan, sino porque son intrínsecamente históricos. En este sentido, Ibáñez (1994) plantea:

Reconocer la naturaleza histórica de lo social no se limita a considerar que las sociedades tienen una historia, sino que tienen unas implicaciones mucho más profundas que afectan tanto al plano ontológico como al plano epistemológico. En el plano ontológico esto significa, como ya lo he indicado anteriormente, que los fenómenos sociales, las prácticas sociales, las estructuras sociales tienen “memoria”, y que “lo que son” en un momento dado es indisoluble de la historia de su producción. En otras palabras, la genealogía de los fenómenos sociales está presente en ellos mismos. Por otra parte, decir que la realidad social es intrínsecamente histórica es decir que resulta en buena medida de las peculiaridades culturales, de las tradiciones, del modo de la vida que una sociedad ha ido construyendo a lo largo de su desarrollo (p. 229).

224

La forma como en el presente se van configurando los seres humanos como sujetos sociales y los fenómenos que acontecen emergen de las prácticas sociales, culturales, políticas y económicas y de las relaciones intersubjetivas y sociales que los han ido constituyendo aportan para que la tradición disciplinar no se vuelve herencia fija, por el contrario se constituye en el marco de referencia de nuestro pensamiento y de nuestras acciones y de la interpretación de lo que nos ocurre, lo cual hace posibles diferentes lecturas del mundo y del ser humano (Gadamer, 1960/1991), o si se quiere, hace mundos posibles y seres humanos, hombres y mujeres posibles.

Para la psicología social crítica son objeto de estudio el sistema social y político, los discursos, el acontecimiento del ser humano como sujeto activamente situado, el flujo experiencial dialógico con otros y hacia otros, y el sistema social y las prácticas circulantes a través de la psicología como teoría, la investigación y la intervención (Sisto, 2000).

DEBATES FUNDAMENTALES

La *psicología social crítica* puede ser entendida como una secuencia o un continuo en el cuestionamiento y la problematización de las prácticas de producción de conocimiento tanto teórico como de intervención. En este sentido, recoge la historicidad del conocimiento y del ser humano en tanto sujeto histórico, el carácter interpretativo del ser humano, la reflexividad del conocimiento, de la sociedad y de sí mismo, y los aportes de epistemologías como la del construccionista social y la feminista (Prilleltensky, 1999, Íñiguez, 2000, Parker, 2002).

Así mismo, implica una ontológica del ser humano acompañada de una perspectiva epistemológica que cuestiona la concepción dominante en las disciplinas sociales y humanas de un sujeto ahistórico, neutral y objetivo ante el mundo social. Se trata de entrar en los intersticios de la sociedad, de las instituciones, de las relaciones sociales y de las prácticas y acciones individuales como dadoras de sentido a la existencia humana, en un mundo de entramados relacionales complejos y de amplia diversidad. Son reflexiones que recogen la postura crítica frente a las dificultades para lograr el cambio social de la mano de la psicología tradicional (Tolman y Maiers, 1991, Walkerdine, 1996).

Las tendencias históricamente dominantes en la psicología llevan a la psicología social, desde una perspectiva crítica, a preguntarse ¿qué es el conocimiento psicosocial?, y en un sentido aún más amplio, ¿en qué consiste conocer? Son múltiples las respuestas que se pueden dar; no obstante, desde la perspectiva de un pensamiento crítico, el enfoque de estas preguntas y sus respuestas tiene que ser fundamentalmente reflexivo. Esa perspectiva crítica es la que permite elaborar un saber que sin matricularse con ninguna de las tendencias del conocimiento académico, cuestiona y pasa las fronteras que las separan y los límites que las contienen, para dar cuenta de un sujeto, de una sociedad, y de unos fenómenos en proceso, en constante devenir (Varela, 1996); de allí su diálogo con las corrientes del psicoanálisis (Ernst y Maguire, 1987), y la perspectiva política de la psicología (Prilleltensky, 1994). Habrá que explicitar el tipo de reflexión que caracteriza a la psicología crítica, pues la reflexión no es de su propiedad exclusiva.

Luego de cuatro décadas de permanente reflexión, a partir de sus críticas de relevancia, las ciencias sociales y humanas (Wallerstein, 1996), ante la emergencia del postestructuralismo, el postmodernismo, la instauración de la sociedad postindustrial, del neoliberalismo y la globalización, afrontan el reto de aportar a problemas sociales y humanos que desbordan el dominio de una sola disciplina.

Así lo expresa Ibáñez (1994) desde la perspectiva del construccionismo social:

El construccionismo [como una de las tendencias de la psicología social crítica] disuelve la dicotomía sujeto-objeto afirmando que ninguna de estas dos entidades existe propiamente con independencia de la otra, y que no da lugar a pensarlas como entidades separadas, cuestionando así el propio concepto de objetividad. De hecho, el construccionismo se presenta como una postura fuertemente des-reificante, des-naturalizante, y des-esencializante, que radicaliza al máximo tanto la naturaleza social de nuestro mundo, como la historicidad de nuestras prácticas y de nuestra existencia. Desde esta perspectiva, el sujeto, el objeto y el conocimiento, se agotan plenamente en su existencia sin remitir a ninguna esencia de la que dicha existencia constituiría una manifestación particular, como tampoco remiten a ninguna estabilidad subyacente de la que constituirían una simple expresión particular. En definitiva, el carácter literalmente construido del sujeto, del objeto y del conocimiento arranca estas entidades fuera de un supuesto mundo de objetos naturales que vendrían dados de una vez por todas (p. 250).

El interés de la psicología social crítica se centra en la reflexividad acerca de las prácticas sociales, políticas y psicológicas de los sujetos en sus contextos de acción, en la discursividad sobre sí mismo y los otros, sobre la subjetividad y la intersubjetividad, los problemas de exclusión, el racismo, o los ejercicios inequitativos del poder (Martín-Baró, 1997, Burman, 1998). Para este propósito parte de los siguientes supuestos:

1. La necesidad de buscar alternativas al modelo médico tradicional de enfermedad mental, el enfoque psiquiátrico, así como métodos y técnicas de investigación e intervención tradicionales utilizadas por la psicología.
2. La importancia de contar con teorías y modelos que expliquen la totalidad de un fenómeno complejo que modifique la tendencia a estudiar el comportamiento humano, psicológico y social a través de la fragmentación de la conducta.
3. La psicología social crítica asume un giro construccionista en la esfera ontológica, un giro interpretativo/lingüístico en el nivel de la metodología, y un giro no fundamentalista (en el plano epistemológico, incluso aunque la más radical de las críticas cuestione el propio concepto de epistemología).
4. La psicología construccionista reconoce que la psicología como ciencia tiene consecuencias efectivas sobre la construcción de la vida social y organizacional.
5. Lo crítico es cambiante. El mundo que cambió deviene natural y habitual y será de nuevo objeto de crítica. La crítica, entonces, no tiene contenido ni forma predeterminados.
6. La crítica como algo que no es en sí mismo ni bueno ni malo, pero sí necesario para propiciar cambios sociales, políticos o psicológicos.

7. Al igual que los paradigmas, las teorías, los métodos, y el conocimiento en general pueden ser usados. La crítica también se puede utilizar para mostrar las debilidades y las fortalezas de lo que se cuestiona y de quien lo hace.
8. Las prácticas discursivas no se dan en el vacío, sino que se relacionan unas con otras, para convivir, interpelarse o interferir, transformándose: cambios en las prácticas discursivas que son ellos mismos del orden de lo discursivo, y nunca articulados desde fuera del discurso.
9. La reflexividad es un concepto crucial en toda práctica de producción de conocimiento científico. Para Jonathan Potter (1996) “la reflexividad se refiere a un conjunto de cuestiones que se plantean cuando consideramos la relación existente entre el contenido de una investigación y los escritos y las acciones de los investigadores” (p. 286).
10. Un sujeto de conocimiento es un sujeto con una preconcepción del mundo, no un individuo abstracto, ahistórico e incorpóreo.
11. La investigación desde lo cualitativo facilita una mejor comprensión de las realidades sociales y humanas, reflexionando acerca de quién es el sujeto de conocimiento, qué posición ocupa, cómo está influyendo el género en los métodos utilizados, y una cuestión central, qué podemos entender por ciencia.

VALIDACIÓN DE LA OBTENCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La revisión histórica de la emergencia de la psicología muestra que la crítica no se debe limitar al ejercicio del poder de las disciplinas, del poder político y social; también es necesario reflexionar sobre la investigación académica, la práctica profesional, y la autoorganización de los usuarios de los servicios de psicología. Para ello es necesario contar con elementos para una definición que pueda conectar el trabajo interesante y construir un campo de debate en el que las tensiones entre posiciones diferenciadas puedan ser discutidas (Parker, 2002, Íñiguez-Rueda, 2003).

Las reflexiones epistemológicas y metodológicas también han aportado a la desmitificación científica radical de la psicología social. Hoy existe una apertura hacia métodos de investigación que a través de la investigación sobre el terreno, y sobre todo, el diálogo entre el investigador y los “sujetos” de la investigación, permitan una mejor comprensión de los problemas sociales y humanos desde las fuerzas que los producen.

Como diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas, la psicología ha requerido métodos de investigación que permitan la producción de conocimiento útil para transformar las realidades sociales y humanas, métodos que posibiliten el trabajo conjunto con los actores en la propia realidad y con los responsables de

la toma de decisiones de las políticas públicas y de los programas de intervención, para propiciar comprensiones cercanas a las experiencias que viven los sujetos individuales, los grupos sociales, las comunidades, o incluso la sociedad en su conjunto; esto porque en la psicología, como en las demás disciplinas, no se pueden imponer los cambios sin interactuar con otras instancias de la sociedad. Para ello se requieren sistemas de investigación más participativos, capaces de escuchar las voces de quienes viven los fenómenos objeto de estudio.

El cambio no se requiere sólo en los investigadores. Se ha visto que es necesaria la transformación de la política de producción de conocimiento científico, con procedimientos de financiación más dinámicos, exigentes, pero menos rígidos en las políticas económicas y sociales que favorezcan la investigación en las ciencias sociales y humanas.

A su vez, el cambio o la emergencia de estrategias de investigación más cercanas a las realidades que se viven en las sociedades requiere métodos en los cuales el investigador se reconozca como copartícipe, interlocutor y fuente de información e interpretaciones sobre los fenómenos estudiados, en diálogo con quienes participan en ellos. Esto no quiere decir pérdida de rigor o de sistematicidad, y menos aún de calidad, en los procedimientos para la producción de conocimiento o la generación de estrategias de intervención transformadoras.

Autores como Pourtois y Desmet (1992) proponen algunas alternativas para lograr una perspectiva investigativa como la antes mencionada; a saber: una instrumentación centrada en el sujeto en interacción; con una evaluación de la construcción de la realidad por los sujetos implicados con la participación del investigador, a la vez como actor; con una teoría que dé cuenta de las diferencias, del sentido, del tiempo subjetivo y de la diversidad y la complejidad de los seres humanos, los grupos y las sociedades. Para esto los procedimientos de la validez intersubjetiva y los de triangulación y convergencia pueden contribuir ampliamente, lo cual permite además superar la validez intersubjetiva de las creencias como resultado a posteriori de las ideas, las representaciones y los procedimientos investigativos, o con base en la dotación psicológica o trascendental de los sujetos cognoscentes (Íñiguez-Rueda, 2003).

La investigación vista en estos términos conlleva la superación de los distanciamientos entre el sujeto y el objeto, la teoría y la práctica, la realidad como dada y única, para entenderla como realidades múltiples y construidas en el influjo de las interacciones discursivas de los seres humanos, evitando así los sesgos, los idealismos o ideologizaciones científicas, o la psicologización del comportamiento humano individual y social, lo cual no significa desconocer que hay patologías que deben ser reconocidas como tales.

Frente al tema de la investigación, los planteamientos de Wilhelm Dilthey y de la escuela historicista alemana, desde la hermenéutica (2000), devuelven el valor fundamental que tienen en la producción científica el lenguaje y los significados de un texto o de un conjunto significativo, teniendo en cuenta el contexto sociohistórico de su producción como aporte a la comprensión en las ciencias sociales y humanas.

De esta forma, se le da relevancia a la interpretación tanto en las ciencias naturales como en las humanas y sociales, porque la producción científica se soporta en presupuestos hermenéuticos y sobre interpretaciones inherentes al lenguaje (Gadamer, 1991, Ibáñez, 1990).

La hermenéutica desde sus orígenes enfatiza la importancia de la interpretación y resalta la participación del ser humano en el mundo mediante el discurso y la acción, que pasan irremediamente por la comprensión, además de la explicación (Gadamer, 1991). Tanto la producción del conocimiento científico como el sujeto se dan mediante la interpretación, porque el conocimiento del mundo y de sí mismo y los otros guarda estrecha relación con la interpretación que hacemos del mundo, de las cosas, teniendo como referente el lenguaje, la historia, la sociedad y la cultura. De hecho, en *Verdad y método* Gadamer (1991) plantea cómo toda interpretación es dependiente de sus condiciones sociohistóricas de producción y de los anclajes culturales y lingüísticos del sistema de significados que la articulan, de manera que una interpretación adquiere su significado en un contexto determinado, en un marco interpretativo al que ese significado se incorpora y que para Gadamer (1991) está condicionado por nuestras preconcepciones sobre el mundo.

Desde el punto de vista histórico y cultural, las preconcepciones de interpretación son el resultado de las interacciones sociales, porque dependen del lugar que ocupan en el marco de una tradición concreta (Martín-Baró, 1997), condiciones que a su vez se constituyen para que el sujeto tenga un lugar visible en las interpretaciones que de él y del mundo se hacen (Gadamer, 1990, Balaguer, 2002, Ricœur, 2003). Es justamente este supuesto el que da sentido a una postura crítica en la psicología, en la que se ancla la condición en devenir como sujetos históricos, sociales y culturales.

Tanto para Gadamer (1991, 2002) como para Ricœur (2003) la hermenéutica es la ontología del ser humano, en el sentido de que nuestra vida es narración, interpretación y producción de sentido sobre nosotros mismo y el mundo.

Ricœur (1981), Taylor (1985), y Giddens (1982, 1984) por la línea de la hermenéutica han propuesto diferentes vetas de investigación y de teoría hermenéutica. Así, en concreto, Taylor (1985) ha desarrollado una conceptualización del ser humano como animal hermenéutico y como “animal autointerpretativo”; esto es, como un ser cuya naturaleza está constituida en gran parte por las propias interpretaciones que de ella realiza el sujeto. Esta es una visión ampliamente subjetiva

del ser humano como intérprete, a partir de sus experiencias como sujeto humano, social, cultural e histórico, y de allí la importancia de la reflexividad en el proceso intersubjetivo del encuentro con los otros, que posibilita el conocimiento de sí mismo y de los otros en contexto, de mí mismo en los otros, y de los otros en mí, lo cual puede dar lugar a acciones transformadoras de las realidades personales y sociales (Haraway, 1991, Beuchot, 2005).

Al respecto, Gergen (1994) expresa:

Interpretar un fenómeno social implica explicar sus condiciones de constitución. Todo fenómeno social es depositario de memoria ya que está conformado en virtud de las relaciones sociales que lo han posibilitado, no sólo en cuanto a su correspondencia con un determinado periodo histórico o por las alteraciones producidas por el tiempo [...] Aceptar este planteamiento implica cuestionar la objetividad de los saberes psicosociales al restituirles su dimensión social, y no abandonarlos a la hipotética certidumbre de los hechos, que se presuponen como invariables, estables y no sometidos a ninguna contingencia. (p. 20)

Actualmente siguen surgiendo grupos y autores con una orientación crítica y problematizadora de los discursos y actividades que se llevan a cabo en y desde la psicología. Esta perspectiva trasciende las fronteras de la psicología, la tendencia a la psicologización de los problemas, para reconocer que la psicología coexiste con condiciones socioeconómicas neoliberales, con manifestaciones diversas y ampliadas de violencia, con fracturas y deterioros del tejido social, con límites para solucionar todos los problemas del hombre, con una mirada más allá de la psicología académica y profesional para abordar con un sentido comprensivo el mundo de la vida en sus diversas manifestaciones, sin la patologización de la misma. En este orden de ideas, la psicología crítica se abre a una visión compleja del ser humano y de la sociedad, y a una disciplina que debe estar en constante reflexión y cambio.

230 La psicología social crítica ha tenido un desarrollo académico importante desde la década de los setenta. Así, ha promovido una reflexión crítica y de autocrítica radical por la forma como se aborda al ser humano, por la tendencia a excluir la diversidad como contexto de comprensión de la diferencia, y por el abordaje acrítico que se hace de los fenómenos sociales, políticos, económicos, cuyos efectos con frecuencia se manifiestan como formas de opresión, exclusión, precarización o marginación (Martín-Baró, 1997, Agamben, 1999, Buttler, 1999).

En conclusión, la psicología social crítica se constituye en un paradigma emergente para el cambio social. Sus preguntas y reflexiones ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas contribuyen a la comprensión de los fenómenos sociales, políticos, culturales y económicos que producen malestar, inequidad e inestabilidad social. Así mismo, procura ampliar la comprensión de problemas sociales contem-

poráneos en diferentes contextos con teorías y prácticas reconocedoras del sujeto y su historicidad. Abarca diferentes perspectivas investigativas, enfoques teóricos disciplinares e interdisciplinarios, la práctica profesional situada y la autogestión y la organización de los usuarios de los servicios de la psicología, para lo cual no asume una perspectiva de distancia entre teoría y práctica, la discusión entre enfoques de la psicología, y de ésta con otras disciplinas.

La psicología social crítica propone un ámbito de la psicología con mayor amplitud, históricamente situado en tanto y por cuanto es develador de los discursos de la ciencia, de formas de situarse discursiva, experiencialmente, y mediante acciones de hombres y mujeres en marcos sociales y culturales caracterizados por la diferencia y la diversidad y que con frecuencia desbordan los límites de los modelos o paradigmas psicológicos, justamente por la historicidad del ser humano, pero también por el carácter histórico del conocimiento científico, el cual es cada vez más requerido por la cotidianidad y el acontecer de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales actuales.

Lo novedoso de la psicología crítica radica en el cuestionamiento constante a las contradicciones históricas de las circunstancias que configuran la vida en sociedad, el análisis de la sociopolítica de la economía capitalista que conduce a la mercantilización, a la explotación de la capacidad laboral, la sociopsicología de los grupos humanos silenciados, las relaciones de poder inequitativas o desiguales, la negación y exclusión de otros o de formas de vida negadas y por lo tanto no reconocidas.

Constantemente, la psicología crítica orienta sus reflexiones teóricas, de investigación e intervención a las aportaciones que transformen lo instituido como tradición y autoridad científica para las ciencias sociales y humanas. Por ello busca formas alternativas, no reificantes, de construcción de conocimiento desde la realidad misma de las personas y los grupos con quienes se trabaja, teniendo como mundo la experiencia de quienes viven las circunstancias sociales que los constriñen, el lenguaje para dar sentido a tales condiciones y construir sentido común en torno a ellas y re-crear los sentimiento morales que producen los usos inequitativos del poder. Se pretende una disciplina y una profesión con sentido de realidad y de hacer ciencia con conciencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (1999). *Homo Sacer I: El poder soberano y la nuda vida*. Madrid: Pre-textos.

- Balaguer, V. (2002). *La interpretación de la narración*. Madrid: EUNSA.
- Beuchot, M. (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: Universidad Autónoma de México.
- Bruner, J. S., Greenfield, P., y Olver, R. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Burman, E. (comp.). (1998). *Deconstructing Feminist Psychology*. Londres: Sage.
- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Paidós.
- . (2004). *Deshacer el género*. Madrid: Paidós
- Curt, B. (1994). *Textuality and Tectonics: Troubling Social and Psychological Science*. Buckingham: Open University Press.
- Derrida, J. (2008). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Barcelona: Arena Libros.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica*. Madrid: Istmos.
- Doménech, M., e Ibáñez, T. (1998). La Psicología Social como crítica. *Anthropos*, 177, 12-21.
- Ernst, S., y Maguire, M. (comps). (1987). *Living with the Sphinx: Papers from the Women's Therapy Centre*. Londres: Women's Press.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Madrid: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- . (1997). La diversidad de lenguas y la comprensión del mundo. En *Historia y hermenéutica* (pp. 107-125). Barcelona: Paidós.
- . (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
- 232 Gergen, K. J. (1973). Social Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology*, (26), 309-20.
- . (1982/1994). *Toward Transformation in Social Knowledge*, London: Sage.
- Giddens, A. (1982). *Profiles as Critiques in social Theory*. London: MacMillan.
- . (1984). *The construction of Society. Outline of a Theory of Structuration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordo López, A. (2002). El estado actual de la psicología crítica. *Athenea Digital*, 1. Consultado el 20 de mayo de 2010 en <http://blues.uab.es/athenea/num1/Mgordo.pdf>.

- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. 1995.
- Harré, R., y Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. Londres: Sage.
- Ibáñez, T. (comp.) (1989). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.
- . (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona: Sendai.
- . (1994). *Psicología social constructorista*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Ingleby, D. (1972). Ideology and the Human Sciences: Some Comments on the Role of Reification in Psychology and Psychiatry. In T. Pateman (comp.), *Counter Course: A Handbook for Course Criticism* (pp. 51-81). Harmondsworth: Penguin.
- Íñiguez-Rueda, L. (2000). Psicología social como crítica. Emergencias de y confrontaciones con la psicología social, académicamente definida en 2000. En A. Ovejero (ed.), *La psicología social en España al filo del año 2000: balance y perspectivas* (pp. 139-57). Madrid: Biblioteca Nueva.
- . (2003). La psicología social como crítica: continuismo, estabilidad y efervescencias tres décadas después de la “Crisis”. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 37, (2), 221-38.
- Kelly, G. (1970). A Brief Introduction to Personal Construct Theory. En D. Bannister (comp.), *Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
- Kvale, S. (comp.). (1992). *Psychology and Postmodernism*. Londres: Sage.
- Lafont, C. (1993). *La razón como lenguaje. Una revisión del ‘giro lingüístico’ en la filosofía del lenguaje alemana*. Madrid: Visor.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martín-Baró, I. (1997). *Acción e ideología. Psicología social desde América Central*. San Salvador: ECA Editores.
- . (1997). *Psicología de la kiberación*. Madrid: Trotta.
- . (1997). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trotta.
- Martínez, M. (1989). *La psicología humanista*. México: Trillas.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción. El cuerpo*. Barcelona: Planeta Agostini.

- Montero, M. (coord.). (1994). *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropos.
- Montero, M., y Fernández Christlieb, P. (eds.) (2004). Presentation. *International Journal of Critical Psychology*, 9, (1), 6-12.
- Morin, E. (1984). *La ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Munné, F. (1989). *Entre el Individuo y la sociedad: marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona. PPU.
- Nancy, J. L. (2003). *La creación del mundo o la mundialización*. Paidós.
- Parker, I. (2002). Psicología crítica: conexiones críticas. *Cuadernos de Psicología Social* (Santiago de Chile), (1), 73-106.
- Parker, I. (comp.) (1998). *Social Constructionism, Discourse and Realism*. Londres: Sage.
- Parker, I., y Shotter, J. (comps.). (1990). *Deconstructing Social Psychology*. Londres: Routledge.
- Potter, J. (1996). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*, Barcelona: Paidós, 1998.
- Potter, J., y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. Londres: Sage.
- Pourtois, J. P., y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Prilleltensky, I. (1999). Critical Psychology Praxis. En M. Montero (comp.), *La psicología al fin del siglo. XXVII Interamerican Congress of Psychology*, Caracas, junio 27 a julio 2.
- Reason, P., y Rowan, J. (comps.). (1981). *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*. Chichester: Wiley Press.
- Ricœur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricœur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. (1995). *Psicología social*. México: Trillas.

- Sisto, V. C. (2000). *Subjetivación, diálogos, gritos en la calle: una aproximación heterogénea al estudio de la subjetivación* [tesis para optar el grado de magíster en Psicología Social, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona].
- . (2006). *Teoría(s) organizacionales postmodernas y la gest (ac)ión del sujeto postmoderno*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Programa Doctoral en Psicología Social, Departamento de Psicología de la Salud i de Psicología Social.
- Taylor, C. (1985). *Human Agency and Language. Philosophical Papers* (vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolman, C., y Maiers, W. (comps.) (1991). *Critical Psychology: Contributions to an Historical Science of the Subject*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varela, J. (1996). Introducción: psicología política y resistencia (PPR). En A. J. Gordo y J. L. Linaza (comps.), *Psicologías, discursos y poder (PDP)* (pp. 319-23). Madrid: Visor.
- Vázquez, F. (1998). Vivir con el tiempo en suspenso: notas de trabajo sobre transiciones políticas, memorias e historia. *Anthropos*, (177), 67-72.
- Walkerline, V. (comp.) (1996). On Class. *Feminism & Psychology* (Special Issue).
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la Reestruct*. México: Siglo XXI Editores.
- Wexler, P. (1983). *Critical Social Psychology*. London: Routledge & Paul Kegan.
- Wilkinson, S. (comp.) (1986). *Feminist Social Psychology: Developing Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wilkinson, S., y Kitzinger, C. (comps.) (1995). *Feminism and Discourse*. Londres: Sage.



¿PSICOLOGÍA O SICOLOGÍA?

Sergio Trujillo García*

Detrás de las palabras, tal como las conocemos en la vida cotidiana, es decir, escuchando, hablando, leyendo y escribiendo, hay Historia y hay historias.

La Real Academia Española (RAE) de la lengua ha autorizado que pueden utilizarse indistintamente las palabras *psicología* (con p) o *sicología* (con s) para referirse a la disciplina que se dedica a estudiar el alma, pero tal decisión, que parece haber consultado el saber y entender de algunos lingüistas apoyados en la popularización de la palabra, no considera con suficiente hondura que, sin duda, al suprimir su primera letra, quizás buscando con su castellanización una mayor sencillez en su escritura y en su pronunciación, se empobrece el significado original del término *psicología*, cuya etimología revela misterios insondables y genealogías que comienzan desde el mismo origen de la humanidad.

El valor etimológico de una palabra viene dado por que quienes la utilizan le conceden una particular estimación y aprecio, que es precisamente el motivo de las indagaciones etimológicas, o dicho de otra forma, la etimología rastrea el valor original de una expresión, buscando rescatarlo, para que cuando ese mismo vocablo se pronuncie o se escriba, tenga el mismo sentido, es decir, signifique todo aquello que inicialmente significó y todo aquello que fue además significando a medida que fuimos dotándolo de nuevos valores, colores, texturas, recursos y matices.

El jesuita Antonio Silva Mojica S.I., me dijo hace algunos años que en castellano aún utilizamos letras que habríamos podido suprimir buscando facilitar la escritura, puesto que su sonido es en ocasiones idéntico, tales como *c*, *k* y *q*, *b* y *v*, *ll* y *y*, o como *c*, *s* y *z*, o mudo, como la *h* o la *p* cuando se utilizan al comienzo de algunas palabras, pero que no las hemos excluido del alfabeto por asuntos que no son propiamente gramaticales ni se atienen solamente a la simplificación. Por ejemplo, conservamos la *i* griega (*y*), aunque contamos con la *i* latina (*i*), para no modificar el escudo del rey de España. Por supuesto, esto no obedece a un capricho, sino a una larga historia. Lo que sí es paradójico es que sea precisamente la Real Academia Española la que autorice supresiones que de un plumazo sacrifican el hermoso contenido de una larguísima y apasionante historia, de la cual somos aún protagonistas.

* Psicólogo. Magister en Educación.
Profesor en las Facultades de Teología y
Psicología y en la Maestría y el Doctorado en
Derecho Canónico en la Pontificia Universi-
dad Javeriana.
Correo electrónico:
sergio.trujillo@javeriana.edu.co

La etimología, pues, nos coloca en contexto, en perspectiva. Hagamos una primera aproximación a aquello que perdemos cuando omitimos la letra *p* del nombre de nuestra disciplina.

La palabra *psicología* es antigua y proviene del griego de los clásicos, idioma en el cual encontramos sus dos raíces: *ψυχή* “psique” y *λόγος* “logos”. Los remotos orígenes de su nombre nos son recordados en el prefijo *psique* = alma, mente y en el sufijo *logos* = búsqueda.

Cuando para referirse precisamente a aquello que busca, a aquello que estudia, investiga, indaga, la tradición propone “psique”; es decir, coloca allí en lugar de distinción y privilegio al alma, a la mente nos hace llegar también la evocación más profunda –más primera y más última– de la antropología que le subyace y sustenta.

Según el *Diccionario griego-español* de Florencio Sebastián Yarza, *psique* quiere decir soplo, aliento, soplo de vida, alma, vida, ser viviente, persona, corazón, temperamento, genio, talento, inteligencia, espíritu... mariposa. El autor también relaciona *psique* con ser viviente, animado, animal. En el *Lexicon Graeco-Latinum et Latino-Graecum*, Benjamín Hederico define *psique* como *anima, vita, animus, ratio*.

En efecto, la palabra *psique* proviene del verbo *psychein*, que quiere decir “soplar”, significado que nos lleva pronto al hebreo en el cual se relata el momento cuando Dios, quien es el primer alfarero, arma al hombre, su primer cacharro: “... modeló Yavé Dios al hombre de la arcilla y le inspiró aliento (*ruah*) de vida y fue así el hombre ser animado” (Sagrada Biblia, 1965, Gen 2: 7; citado por Barrera, 2005, p. 47).

Lo que Dios hizo entonces, generosamente, fue transmitir en un suspiro su vida al primer ser humano, compartir su aire con él, soplando sobre el barro que acababa de modelar, jugando y gozando como un pequeño niño, concluyendo así feliz todo aquello que, majestuosamente, terminaba de crear, para que fuera su creatura quien, a su servicio, le permitiera continuar aconteciendo en todo lo creado. Luego siguen los demás capítulos del Génesis y de toda La Biblia con las vicisitudes de los seres humanos, debatiéndonos entre el buen Espíritu y el malo... pero eso hace parte de otras historias.

Jaime Barrera sabe, como saben los poetas, sugerir lo inefable de aquellas otras historias:

Espíritu viene del sustantivo latino *spiritus* (viento); y éste, del verbo *spirare* (soplar); que da origen a aspirar, expirar, así como a transpirar, conspirar, suspirar. Origen paralelo tiene en griego *psiche* (hálito, aliento) del cual se forma nuestro término psicología, que viene del verbo *psychein* (soplar, exhalar) (2005, p. 46).

Hasta aquí la etimología evidencia que tras la palabra *psicología* se esconde una antropología particularmente hermosa que supone que estamos constituidos

simultáneamente por dos realidades diferentes, el espíritu y la arcilla, una de ellas creada, y señala además que aquello que estudia la psicología es, precisamente, el espíritu, el alma, el hálito, el aliento, la fuerza vital.

En *Espíritu y materia* Henri Bergson, psicólogo que recibió el premio Nobel de literatura, define al cuerpo como el lugar que ocupamos aquí y ahora –la arcilla– y al espíritu como aquello que desborda del cuerpo por todas partes, y que puede ir al pasado, al futuro o a cualquier lado en el espacio, sin que el cuerpo se mueva de su inmediato presente.

Desde otra orilla, Maximiliano Mena, citado en el *Diccionario Etimológico de Chile.net*, a propósito del término *psicología*, señala:

Si remontamos un poco más hacia el pasado, observamos que La Biblia utiliza varias referencias al **espíritu** de Dios: en el Génesis mismo se menciona, palabras más o menos, que Dios le dio vida a Adán soplando, de ahí “mientras tenga un soplo de vida”, o sea que le pasó su aliento, su ánimo, su espíritu. Cuando alguien muere, se dice que expira, que exhala su último aliento, deja ir el alma. En el Éxodo Dios abrió el mar con el soplo de su nariz, con su aliento (su ánimo, su espíritu).

Este mismo autor indica que para referirse al *espíritu*, en latín se utiliza la expresión *ánima*, que a su vez proviene del griego *anemos* = viento, y señala que “*Anima* significó primero soplo y respiración, después principio vital y vida y luego alma”. También fue Henri Bergson quien propuso que la psicología debería estudiar el *élan vital*, el principio de vida, la fuerza que da la vida. En sintonía, William McDougall hará su propuesta de una psicología hórmica, de una psicología propositiva con base en este principio vital (ver Gondra, 1990, pp. 431-47), y por supuesto, Carl Gustav Jung (1997) describirá las dimensiones del “sí-mismo” con gran recursividad, apelando entre otros elementos al *ánima* y al *ánimus*.

Por su parte, cuando realiza la arqueología del término *ánima*, Jaime Barrera nos recuerda que las palabras *ánimus* y *ánima* están presentes en palabras castellanas como alma, ánima, ánimo, tener ánimo, estar desanimado, animosidad, animadversión, alimaña, magnánimo y pusilánime –toda una gama de expresiones para enriquecer descripciones psicológicas–, las cuales, según nos aporta el autor, encuentran paralelos en vocablos de idiomas como el hebreo, el chino y el japonés, que no tienen parentesco con el latín:

En el lejano Oriente, en China y Japón, el ideograma de Qi o ki representa a una olla de arroz cocido de donde sale una bocanada de vapor. Significa indistintamente vapor, ánimo, espíritu, energía, fuerza (Barrera, 2005, p. 47).

El *Diccionario griego-español* de Florencio Sebastián Yarza es elocuente cuando aporta distintas acepciones de expresiones griegas relacionadas con *psique*. Allí

(p. 826) pueden encontrarse, entre otras, alusiones a verbos relacionados con el alma y con el estado anímico tales como conducir las almas, encantar, seducir, arrastrar, consolar, calmar, atraer, cautivar el alma, afligir el alma, poner el alma al desnudo, descubrir o revelar los secretos del alma, herir el alma, nocivo para el alma, que engendra el alma o la vida, que desgarrar el alma, que penetra las almas, que da la vida, que pierde el alma...

Hay pues en nosotros los seres humanos una realidad que nos conmueve, un algo –un alguien– que sabemos que nos constituye y nos sustenta, pero cuya naturaleza nos supera, y que se sacrifica cuando suprimimos la *p* del nombre de nuestra disciplina. Que sea muda sólo nos recuerda que la presencia de Dios en nosotros está más cerca del silencio y de la suave brisa que del poder y de la fuerza del viento huracanado. Una *P* es, por tradición en la Iglesia, el símbolo del Padre, de Dios Creador.

Pero incluso si nos parece ingenuo el mito de la creación, aun si no participamos de la fe en Dios, si nos es ajena la buena nueva del Evangelio, si no compartimos el dualismo implícito en la antropología que se esconde tras la etimología, la presencia de la silente *p* nos hace recordar una complejidad irreductible, que desborda la posibilidad de comprensión simplista de lo humano, que invita permanentemente al asombro y al abordaje siempre prudente y respetuoso del estudio de cada ser humano en su unidad diversa, desde la pluralidad de disciplinas y enfoques.

Una complejidad biopsicosocial pues, que además de significarnos la unidad trinitaria a Su imagen y semejanza, nos exige atender lo psicológico en sus relaciones con lo biológico y con lo social; es decir, afinar las unidades de análisis y de síntesis que nos permitan explicar, comprender y transformar la filigrana de las múltiples interacciones de las dimensiones constitutivas de lo humano, a las cuales podemos distinguir, mas no separar. La *p*, muda, nos recuerda todo esto, y más sin duda.

240

Los griegos, por su parte, y sin noticias del mito ya aludido, pero partícipes de otras narraciones mitológicas, nos legaron el relato de *Psique*, una bellísima joven de quien se enamoró el mismo Cupido y que con Venus y otras diosas y dioses del Olimpo protagonizó aventuras cargadas simbólicamente con todos los avatares de las intensas pasiones humanas que representó (Sebastián, 1983, Segura, 2003). Los mismos griegos dibujaron a sus héroes muertos en combate con heridas por las cuales salía su espíritu, representado por insectos voladores similares a las mariposas, parecidos a nuestras libélulas. Imaginen, por favor, una libélula, luego simplifiquen sus rasgos y grafiquen esta simplificación. El resultado será muy parecido a la letra del alfabeto griego ψ , que en castellano escribimos *psi*. Como ya habíamos visto, en griego *psique* también quiere decir mariposa.

La vigésimo tercera letra del alfabeto griego Ψ "... representa una mariposa estilizada y constituye el símbolo de buena parte de las asociaciones de psicología del mundo" (Sánchez, 1965, citado por Dulcey-Ruíz, 1999).

De modo que también en esta otra tradición que nos llega se alude al espíritu, al alma, a esta realidad inefable que hay en nosotros, que nos acompaña durante toda la vida y que se va del cuerpo cuando morimos. No es coincidencia que lo que se pierde al suprimir la *p* sea precisamente la alusión a esa realidad sutil y preciosa, volátil como una mariposa, inasible, pero vivificadora y creadora que llamamos *espíritu*, pues es también la más difícil de estudiar, la más exigente, puesto que para su conocimiento se requiere que estemos atentos a las múltiples relaciones biopsico-sociales de nuestras dimensiones constitutivas, así como a nuestra misteriosa unidad, y para ello, que estemos abiertos a los aportes de todos los saberes: magias, mitos, religiones, filosofías, artes, y por supuesto, a los conocimientos producidos por las diversas disciplinas científicas y por los diversos modos o estilos de hacer ciencias.

Aletheia, en griego, es el verbo desocultar, desolvidar. El "aleteo" de la "mariposa" nos permite "re-cordar" –volver a pasar por el corazón– con admiración profunda los hondos significados que la letra *p* supone en el nombre de nuestra disciplina, de nuestra profesión, de nuestro oficio.

Por su parte, *logos* es un término etimológicamente complejo. Si bien en nuestra tradición educativa generalmente se le traduce como "tratado" o "estudio", su polisemia es tan rica y tan diversa que amerita, a modo de ejemplo, contemplar algunas de las interpretaciones que de él se hacen:

El *Diccionario griego-español ilustrado* de Rufo Mendizabal S.I. propone para *logos* los siguientes sinónimos: palabra, dicho, revelación divina, máxima, sentencia, decisión, resolución, condición, promesa, pretexto, argumento, orden, mención, noticia que corre, conversación, relato, materia de estudio, razón, inteligencia, sentido común, motivo, juicio, opinión, estima, valor que se da, justificación, explicación, razón divina.

Por supuesto, "noticia que corre" es quizás el sentido más bello, en especial si la noticia es buena, como la de la presencia de Dios en nosotros, pero me gusta mucho la acepción de *logos* como conversación, pues ella nos permite pensar en la *psicología* como una *conversación acerca del espíritu*, a la cual algunos llegamos cuando ya llevaba siglos de haber iniciado, y por eso la utilización de la *p* y su etimología nos acercan a aquellos momentos de la genealogía de la psicología y de lo psicológico en los cuales no estuvimos de cuerpo presente, como diría Bergson, pero que no por eso vamos a perdersnos.

Otra bonita traducción de *logos* es "búsqueda", palabra que nos permite unirnos al proceso de exploración al momento de llegar y que sin duda es amplia, abierta

y democrática, distante del “tratado” que se nos enseñaba antaño, el cual nos saca de cualquier posibilidad de participación en la hechura de un libro ya terminado y herméticamente lacrado.

Logos alude también a la búsqueda de un saber universal, de un saber que, al decir de Michel Serres, “... parece nacer, justamente, de una diferencia” (Serres, 1996), *logos* que aspira a la unidad y a la diversidad, y que se encuentra en el origen mismo de la historia de la Uni-versidad.

Así pues, volvamos al inicio: “psicología” *es la búsqueda de lo psicológico, es decir, la búsqueda del espíritu, del alma. Búsqueda que se realiza conversando acerca de una realidad que nos habita y nos invita permanentemente al asombro, a la admiración contemplativa, a la comprensión hermenéutica y a la acción transformativa.*

Ya en los años sesenta del siglo pasado existía la preocupación en torno a las implicaciones de escribir psicología y otras palabras relacionadas con o sin *p*. En la transcripción del texto que en 1965 propuso en nuestro país el profesor José Antonio Sánchez, decano de decanos, titulado *¿Por qué escribir psicología... con p?*, la profesora Elisa Dulcey-Ruíz (1999) nos recuerda que las etimologías de las palabras psicosis y sicosis son bien diferentes.

- a. Psicología, psicosis, etc., vienen del griego –cuya transcripción latina literal es PSYCHE – término que inicialmente significaba *mariposa* y que luego, metafóricamente, paso a denotar el concepto de *alma* o principio inmaterial de vida, especialmente a partir del período de la filosofía socrática...
- b. *Sicosis*, es un término de la dermatología que describe la inflamación de folículos pilosos de la barba. El término viene del griego εικος “sykos”, origen del término latino “*ficus*”, de donde vienen las palabras castellanas *higo* y *fique*. – sico: raíz del griego “sykon”, higo, usada en nombres botánicos o cultos: ‘sicalíptico, sicofanta, sicómoro, sicono’ (*Diccionario de uso Español*, María Moliner, 1996)– En efecto, sicosis es la inflamación de un folículo piloso de la barba; al formarse un bolsón bacterial, el folículo toma la forma de un higo. Así pues, los problemas de sicosis hay que remitírselos a los dermatólogos.

Manuel Cabrera anota que, puesto que en griego la raíz *sycon* hace referencia a un árbol de la familia de las higueras, llamado sicomoro o sicómoro, que en efecto es una higuera de origen egipcio cuyas hojas se parecen a las del moral (de allí el sufijo “moro”), y cuya madera incorruptible se utilizaba para hacer las cajas de las momias, la palabra sicología se refiere al estudio de las higueras (www.deChile.net).

Sin duda, resulta muy interesante estudiar los folículos pilosos y las higueras, pero me resulta apasionante estudiar el alma de alguien que puede dedicarse, si así lo decide, al estudio de los unos y las otras. Wilhelm Wundt diría que gracias a la psicología podemos estudiar a las higueras –realidad mediata, objeto del conocimiento, lo propio de las ciencias naturales– como también a quien se acerca a su conocimiento –realidad inmediata, sujeto del conocimiento en quien podemos estudiar los dos polos de una sola y misma experiencia – (en Gondra, 1990, pp. 181-86).

Quizás si suprimimos la *p* del nombre de nuestra disciplina, se nos llegue a olvidar en algún momento el barro mal cocido del cual nos hicieron, hasta llegar a pensar que somos solo eso, barro, y carecemos por lo tanto de Creador y de voluntad, determinados por la naturaleza, como los gusanos o las higueras, o por la cultura, como las masas acrílicas. La vocación de porcelanas finas que nos inunda como la fértil lluvia, nos invita a cada paso a no renunciar a nuestra necesaria y vilipendiada voluntad, órgano de la libertad, y a no olvidar que somos criaturas que podemos discernir a cada momento cuál es la Voluntad de nuestro querido Dios y decidir la mejor forma para “en todo amarle y servirle”, como nos lo sugirió San Ignacio de Loyola, excelso psicólogo, en sus *Ejercicios Espirituales*.

En los Evangelios se narra el encuentro que tuvo Jesucristo con el rico Zaqueo, un publicano cobrador de impuestos, quien por ser tan pequeño tuvo que subirse a un sicomoro, de los que estudia la sicología, para alcanzar a ver a Jesús entre la multitud, y pudo hablar con Él, desde lo alto del árbol, para ponerse de acuerdo y recibirlo esa noche a comer en su casa. Zaqueo pudo llegar a lo alto porque el sicomoro se divide muy cerca del suelo y esta división no sube en altura aunque el árbol sí lo haga.

Si bien en esta imagen el sicomoro me parece hermoso como árbol y como posibilidad de alcanzar a ver a Jesús, es el encuentro con Él lo que me parece central, la forma como se dirige a Zaqueo, conociéndolo con delicada psicología, e invitándose con confianza a cenar a su casa para poder *entablar una conversación personal liberadora*.

Por último, el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) en su vigésimo segunda edición define *psicología* de las siguientes maneras:

1. f. Parte de la filosofía que trata del alma, sus facultades y operaciones.
2. f. Todo aquello que atañe al espíritu.
3. f. Ciencia que estudia los procesos mentales en personas y en animales.
4. f. Manera de sentir de una persona o de un pueblo.

5. f. Síntesis de los caracteres espirituales y morales de un pueblo o de una nación.
6. f. Todo aquello que se refiere a la conducta de los animales.

Ateniéndonos a las etimologías exploradas en este breve escrito, en ninguna de estas seis acepciones propuestas por el DRAE podríamos dejar a la psicología sin su *p*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, J. (2005). Cuidado del Espíritu. En *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (pp. 45-52). Bogotá: Editorial Javeriana.
- Bergson, H. et al. (1947). *Espíritu y materia*. Buenos Aires: Editorial Renacimiento.
- Diccionario Etimológico www.deChile.net
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) (22ª ed.) [en línea].
- Dulcey-Ruiz, E. (1999). *¿Por qué escribir psicología... con p?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gondra, J. M. (1990). *La psicología moderna. Textos básicos para su génesis y desarrollo histórico*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hederico, B. (MDCCCXXXII) *Lexicon Graeco-Latinum et Latino-Graecum*. Roma.
- Jung, C.G. (1997). *AION Contribución a los simbolismos del sí-mismo*. Barcelona: Paidós.
- 244 Mendizabal S.I., R. (1950). *Diccionario griego-español ilustrado*. Madrid: Editorial Razón y Fe.
- Sebastián Yarza F.I. (1983). *Diccionario griego-español*. Barcelona: Sopena.
- Segura, S. (2003). *Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Serres, M. (1996). *Los orígenes de la geometría*. México: Siglo XXI Editores.



