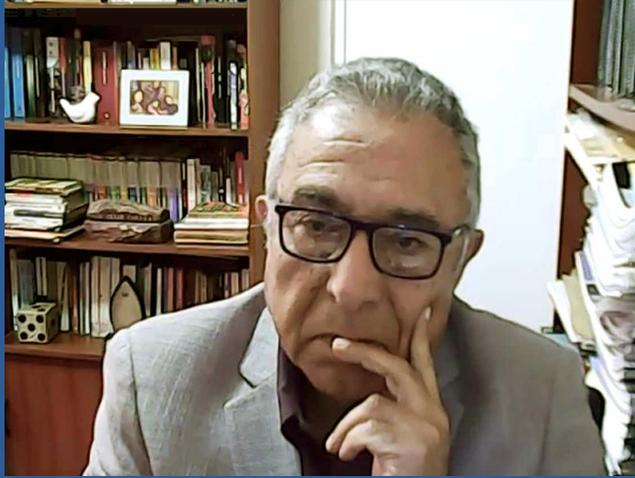


DESCOLONIZAR LA PSICOLOGÍA

Julio César Carozzo
(Coordinador)





JULIO CÉSAR CAROZZO CAMPOS
(Coordinador)

Psicólogo con estudios de Maestría. Fundador y Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.

Fue Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú. Ha sido invitado a varios países del continente para dictar cursos de capacitación y conferencias sobre la violencia y la convivencia en la escuela, temas de su especialidad.

Es autor de numerosas publicaciones (libros y artículos) que se han editado en México, USA, Costa Rica, Argentina, Paraguay y Perú.

DESCOLONIZAR LA PSICOLOGÍA

**DESCOLONIZAR
LA PSICOLOGÍA**

**Julio César Carozzo
(Coordinador)**

Universidad de Ciencias y Humanidades
Fondo Editorial

© DESCOLONIZAR LA PSICOLOGÍA
Julio César Carozzo (Coordinador)

© Asociación Civil Universidad de
Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial
Av. Universitaria 5175 - Los Olivos, Lima - Perú
Teléf.: 528-0948 - Anexo 1249
fondoeditorial@uch.edu.pe

Primera edición digital (PDF): Lima, octubre de 2024
Diagramación: Socorro Gamboa García
Corrección: Luigi Aguilar Quintana
Diseño de portada: Isabel Carla Patricia Polo Gaona
Arte de portada: Alejandro Sequeira, *Almanaque 1996*

Disponible en:
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/7007>
<https://repositorio.uch.edu.pe>

ISBN: 978-612-4109-77-5
Hecho el depósito legal en la Biblioteca
Nacional del Perú N.º 2024-10838
Proyecto de Registro Editorial: 31501170800513

Prohibida la reproducción parcial o total
sin autorización del autor o de la editorial.

CONTENIDO

Presentación <i>Julio César Carozzo Campos (Perú)</i>	9
Colonialismo, subjetividad y psicología en América Latina: de lo originario a lo anticolonial pasando por lo poscolonial y lo decolonial <i>David Pavón-Cuéllar (México)</i>	19
La hegemonía epistemológica como instrumento de colonización <i>Manuel Calviño (Cuba)</i>	45
Una visión integral de la psicología. La mirada de un psicólogo en el Perú <i>Aníbal Meza Borja (Perú)</i>	65
La cultura del conflicto en las instituciones educativas: hegemonismo <i>versus</i> nuevo hegemonismo <i>Julio César Carozzo Campos (Perú)</i> <i>Julio Fernando Carrillo Araoz (Perú)</i>	125
Pueblos y naciones andinas originarias en la teoría y práctica psicológica peruana <i>Cristina Herencia (Perú)</i>	149
Colonización de subjetividades. Caminos a transitar, caminos que nos transitan <i>Eduardo Viera (Uruguay)</i>	181
Aportes para pensar la descolonización de la psicología en América Latina <i>Horacio R. Maldonado (Argentina)</i>	207

Teoría de la praxis y sociedad del afecto, vías de emancipación latinoamericana <i>Marco Eduardo Murueta (México)</i>	231
<i>Bullying</i> , criminalización y patologización de la infancia <i>Ana Campelo (Argentina)</i>	251
Exclusión en la inclusión: conflicto educativo <i>Luis Alfredo Benites Morales (Perú),</i> <i>Ronald Armando León Santos (Perú)</i>	275
Competencias para una convivencia autonómica <i>Víctor Horna Calderón (Perú)</i>	297
Psicología, colonialidad y descolonialidad <i>Walter Cornejo Báez (Perú)</i>	313
De los autores	331

PRESENTACIÓN

Julio César Carozzo Campos (Perú)

“El colonialismo visible te mutila sin disimulo: te prohíbe decir, te prohíbe hacer, te prohíbe ser. El colonialismo invisible, en cambio, te convence de que la servidumbre es tu destino y la impotencia tu naturaleza: te convence de que no se puede decir, no se puede hacer, no se puede ser”

Eduardo Galeano

Descolonizar la Psicología, es el provocador título del libro que cuenta con la contribución de un valioso y reconocido grupo de académicos e investigadores latinoamericanos que encaran, con audacia e inteligencia, una visión que la psicología, los psicólogos y la comunidad que requiere de ella, reclaman que sea puesta al debate a la mayor brevedad, sino se ha hecho antes. El Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades, ratificando su posición, que honra su nombre, acoge con simpatía e interés esta atractiva como novedosa propuesta.

La psicología es una disciplina popular y científica cuyos conocimientos destinados a mejorar el bienestar personal y la calidad de vida de los individuos y de la comunidad sigue siendo una utopía inalcanzable. En la formación de iniciación profesional a la psicología,

usualmente se tiende a priorizar una visión sesgada de carácter asistencialista clínica sobre diversas perturbaciones, trastornos o problemas de desajustes psicológicos que padecen las personas en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana, que tienen su origen –en gran medida– en las penosas y adversas condiciones de vida que viven los sectores sociales subalternos y, a partir de esa percepción que se tiene del trabajo psicológico, apelan al uso de estrategias y recursos terapéuticos con los que procuran que los individuos superen los padecimientos y se reinserten rápidamente en el circuito de consumo que los necesita; no interesándose mayormente en las reales causas que dan lugar a los desajustes funcionales de la conducta, abstrayendo, de ese modo, al individuo de su contexto social.

Los fenómenos psíquicos no existen en forma abstracta, fuera de los individuos, ni se originan espontáneamente dentro de ellos, los que requieren de relaciones interactivas directas e indirectas de ellos y entre ellos con su respectivo contexto social para que tengan lugar; y ese proceso nos dice que su interiorización ocurre en el marco de relaciones sociales concretas, lo que quiere decir que el sello cultural e ideológico es inevitable, pese a lo cual siempre se salta ese detalle esencial y solo se pone al individuo bajo la lupa de la disciplina psicológica, en desmedro de una visión multi e interdisciplinaria.

Las condiciones de existencia de las personas son desiguales en función de la clase social a la que se pertenece, lo que gravita en la calidad del desarrollo psicológico y social de los individuos, nada de lo cual puede ser dejado de lado, como en realidad ocurre. El enfoque eurocéntrico y norteamericano (de la psicología y/o de la práctica profesional psicológica), con su episteme neoliberal de carácter colonial, impone la normalización de la desigualdad apelando a la argucia de que la naturaleza humana ha sido siempre así, sin que cuente para nada el escenario coercitivo empleado que se impone para forjar el sentido común. La desigualdad social discrimina oportunidades de desarrollo entre las personas por el hecho de pertenecer a una clase social subalterna, y la psicología y los psicólogos que se mantienen ajenos o minimizan esta evidencia clamorosa, tienen

un papel relevante en la práctica de deshumanización y alienación como praxis ideológica que se formaliza.

En efecto, la evidente inutilidad social y de servicio de la psicología a la comunidad es alarmante. No se trata solamente de su fondo epistémico donde se privilegia aisladamente al individuo –ni siquiera a la persona- cuyo comportamiento es explicado esencialmente desde una lectura biomédica o neurocientífica, al tiempo que se minimizan las contingencias directas del entorno cultural-socio-familiar. El enfoque de déficits completa el círculo de una visión errónea de la psicología y la distancia de su auténtico propósito profesional y humano que consiste en promover las potencialidades, el bienestar psicológico y la calidad de vida de las personas en la comunidad, lo que supone hacer frente a las contingencias actuales que se caracterizan por el antihumanismo, el utilitarismo y la ausencia de ética y valores, el exterminio, la violencia y la muerte. En los últimos años, la calculada distorsión de los auténticos objetivos de la psicología (como ciencia y/o profesión) ha dado lugar al surgimiento de cada vez un mayor número de especialidades dentro de la psicología, cuya fragmentación coadyuva al mayor alejamiento del estudio de la persona como individuo social, provisto de la capacidad de actuar y transformar la realidad.

En resumen, el ejercicio profesional del psicólogo se ha interesado y se interesa principalmente en la atención e intervención remedial (en menor medida la prevención) de las personas a quienes se califica de perturbadas o desajustadas psicológicamente, pero jamás a la promoción de las potencialidades personales y de bienestar psicológico, que pasa por descolonizar su esencia y la construcción de una nueva hegemonía. Este formato de trabajo profesional dominante, que cuestionamos, es consonante con la formación que reciben los psicólogos porque en ella predomina un sistema que conduce a la reproducción y consolidación del enfoque hegemónico y colonizado del conocimiento.

El investigador mexicano Pavón-Cuéllar nos muestra cómo luce el montaje colonizador en la psicología y lo lejos que se está de comprenderlo, porque nuestra lectura se funda en una visión colonizada de

la psicología, lo que ignoramos, incluso cuando asumimos posiciones críticas a las ideas psicológicas dominantes. “El saber que ya poseen los estudiantes no es tan solo psicológico, sino también, al mismo tiempo, sociológico, antropológico, económico, histórico, etc. Este saber desborda la psicología propiamente dicha. Es, en este sentido, *más que ella*. Es también para mí, al menos en parte, *mejor que ella*. Una importante fracción de este saber me parece mejor que la psicología, en efecto, porque no abstrae el psiquismo de todo lo demás, porque no pierde la visión de la totalidad, porque deriva de la existencia concreta en lugar de imponerse a ella, porque no destruye al sujeto al convertirlo en objeto de estudio, por que no deshace la comunidad al resquebrajarla y pulverizarla en individuos y por muchas razones más que no hay tiempo de mencionar” (Pavón-Cuéllar, 2019). Gracias a la intervención profesional de los psicólogos, este espacio de saber que rescata Pavón-Cuéllar, se cancela a favor de una más firme colonización.

Castro-Kikuchi (2005), sobre el desarrollo humano, nos dice lo siguiente: la concepción del desarrollo humano, el enfoque de sus facetas y particularidades, está necesariamente ligada a la concepción y a las estimaciones y valoraciones de carácter ideológico acerca del desarrollo social. En otros términos, en el contexto de la vida contemporánea las consideraciones sobre el desarrollo humano y el desarrollo social están siempre planteadas e interpretadas desde una perspectiva de clase. Castro-Kikuchi culmina su apreciación afirmando que resulta más que evidente que la adecuada formación y la realización del individuo como ser humano requieren, de modo obligatorio, de condiciones materiales esenciales para ser viables y de la participación de la educación y la enseñanza para que el proceso formativo asuma las características que debe poseer (citado por Carozzo, 2022).

Basándonos en estas consideraciones, por lo tanto, resulta legítimo el interés que se tiene por explicar, desde una perspectiva crítica, el estado de la psicología y proponer medidas conducentes a superar la dependencia en la que se encuentra y hace de la psicología una disciplina inútil para contribuir a la conquista de la humanización de los individuos.

El filósofo italiano Antonio Gramsci, considerado el ideólogo del hegemonismo, nos proporciona esclarecedoras ideas sobre el hegemonismo, al que considera un mecanismo invisible por el cual las posiciones de influencia en la sociedad están ocupadas por la clase gobernante con el consentimiento de los subordinados. Las ideas de la clase gobernante, que son las que dominan la sociedad, son postuladas a través de los medios de comunicación, las instituciones educativas, los partidos políticos y las congregaciones religiosas, entre otras, gracias a lo cual la clase dominante fortalece y consolida su predominio ideológico y cultural sobre la clase subalterna.

El resultado de esta política de sujeción cultural da lugar al consenso o sentido común, que es una suerte de concepción del mundo, de la vida y de la sociedad que interiorizan los individuos y la asumen totalmente convencidos de su naturalización. El sentido común genera uniformidad perceptual de la realidad social, la que ensancha la ilusión de la normalidad y naturalidad de nuestro quehacer social y político. Nos sucede a todos, sin importar el rango social, ubicación de clase o nivel cultural y educativo que se tenga.

De este modo, la psicología se ha convertido en un instrumento reparador y de ajuste emocional y conductual para todos los individuos que desentonan con el orden establecido, convirtiéndose en una coartada para invisibilizar conflictos y protestas sociales. Por ejemplo, no abundan estudios psicosociales sobre el feminicidio y las luchas de las mujeres por conquistar espacios de equidad; tampoco han mostrado interés alguno por la situación de los pueblos originarios que son arrasados y asesinados por mineros ilegales; menos aún han mostrado preocupación por las comunidades nativas y agrarias que defienden sus tierras de las empresas transnacionales extractivistas que envenenan y destruyen el medio ambiente. ¿Y la explotación del trabajo infantil y la cuota de responsabilidad de las autoridades en torno a los niños de la calle? ¿Y los paraísos de prostitución infantil y adolescente? Esta población es tratada como desecho por la sociedad neoliberal y la psicología y los psicólogos somos extraños a esta realidad. Y los cínicos de marca mayor, que

no son pocos, aducen que incursionar en esos terrenos es politizar la psicología. Ignoran que la ciencia no es neutra y siempre es utilizada en beneficio de los grupos que detentan el poder, es decir, la ciencia es una herramienta del poder y por eso el sistema dominante se empeña en controlar su contenido y su empleo.

Sobre este tema, el de la supuesta neutralidad de la ciencia, se conocen numerosos estudios, como el de Elsa Pulido (2008), Jaime Breilh (1998), Raquel Guzzo (2018), Daniel Finn (2023) y Chris Knight (2011), contribuciones que despejan toda duda sobre la no neutralidad de la ciencia.

La psicología es una disciplina vital, cuya relevancia para la vida de las personas y la comunidad trasciende las limitaciones impuestas en nuestra praxis social por nuestras creencias y suposiciones tecnocráticas. Cada vez me siento más inconforme e indignado por la ceguera e indolencia de la psicología y los psicólogos frente a nuestra realidad, coincidiendo con Catherine Walsh (2019), cuando al referirse a las ciencias sociales habla de complicidades con el sistema violencia-guerra-muerte que hoy es la modernidad/colonialidad/capitalismo global. Y en esta línea no olvidemos el trabajo de Susan George (2002) que en el *Informe Lugano* señala algunas de las estrategias a emplear para la continuidad del sistema neoliberal, destacando el exterminio mediante las guerras, el control de la natalidad (recordemos las esterilizaciones forzadas durante el gobierno de Fujimori), las enfermedades epidémicas y la provocación de desastres naturales para reducir la población mundial de siete mil millones a tres mil millones de habitantes.

Para quienes estamos interesados por la descolonización de la psicología es absolutamente necesario que reflexionemos y abandonemos del todo el episteme neoliberal de sello colonial, que Mignolo denominaba “giro decolonial”, y que fuera enunciado e iniciado pioneramente por Frantz Fanon y Aimé Cesaire en el África. Por su parte, Martín Baró reconocía el muy pobre aporte de la psicología a la historia de los pueblos latinoamericanos y cuestionaba el empleo de una epistemología que no discute ni propone nada. Empero, el

sistema neoliberal no ha permanecido indiferente a esta propuesta que a partir de Aníbal Quijano se llamó “pensamiento decolonial”, la que fue calificada como una herramienta de transgresión al proceso de globalización. El “pensamiento decolonial” ha asumido el reto de construir atajos que inspiran la rebeldía y la desobediencia por sugerir opciones fronterizas y descentralizadas a la lógica globalizadora, por ser un lugar de debate sobre aspectos y fenómenos de realidades sociohistóricas que se posicionan lado a lado, contrastando la teoría de Paulo Freire y Frantz Fanon surgen las pedagogías decoloniales (Lara Delgado, 2015).

Por último, debemos decir que no es posible reclamar uniformidad de criterios en esta avanzada por descolonizar la psicología. No lo deseamos ni nos preocupa que así sea, porque en la suma de contradicciones existentes, y en nuestras diferencias, radica la fortaleza de la propuesta para seguir creciendo y desarrollándonos. Por lo demás, para la construcción de una nueva hegemonía, que implica romper con la colonización en todas sus formas, nadie tiene que reclamar el liderazgo de este proceso cultural e ideológico porque los protagonismos corresponden a la naturaleza de las instituciones participantes y a las contingencias que en el decurso y dinámica del proceso se va alcanzando.

En este trabajo que ponemos a consideración de los lectores interesados en el tema de la descolonización de la psicología, contamos con valiosos trabajos de análisis e investigación de los siguientes articulistas: Manuel Calviño de Cuba, David Pavón-Cuéllar de México, Cristina Herencia de Perú, Eduardo Viera de Uruguay, Ana Campelo de Argentina, Horacio Maldonado de Argentina, Aníbal Meza Borja de Perú, Marco Murueta de México, Luis Benites Morales de Perú, Fernando Carrillo Araoz de Perú, Víctor Horna Calderón de Perú, Walter Cornejo Báez de Perú y Julio César Carozzo de Perú. A todos ellos les expresamos nuestro agradecimiento por su generosa y comprometida participación en este esfuerzo colectivo que, confiamos, no será el único.

Referencias bibliográficas

- CAROZZO, Julio César (2021). “Vivir comunitario y calidad de vida”. *Revista Nueva Hegemonía* N°. 5. Editado por Centro Patria. Lima.
- CAROZZO, Julio César (2022). “Dialéctica y desarrollo humano”. *Revista Nueva Hegemonía* N°. 12. Editado por Centro Patria. Lima.
- GEORGE, Susan (2002). *Informe Lugano*. Editorial de Ciencias Sociales 2002. La Habana. Cuba.
<https://historiamoncontemporani.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/informe-lugano-susan-george.pdf>
- LARA DELGADO, Jonhny (2015). “Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización”. *Analéctica*. Arkho Ediciones, Argentina.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/251/2511189005/html/index.html>
- MARTÍN BARÓ, Ignacio (2006). “Hacia una psicología de la liberación”. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*. El Salvador.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2652421>
- PAVÓN-CUÉLLAR, David (2019). “Descolonizar e indigenizar: dos tareas urgentes en el proceso de liberación de la psicología latinoamericana”. Conferencia magistral en el Encuentro Latinoamericano de Psicología y Praxis Transformadoras en lo Terapéutico, Psicosocial, Psicológico y Comunitario, en Medellín, Colombia.
<https://davidpavoncuellar.com/2019/05/25/descolonizar/>
- OLIVEIRA MATOS, Lennon; SANABRIA GONZÁLEZ, Iván David (2019). “Catherine Walsh: Presentir-actuar desde y con los gritos y las grietas en América Latina”. Entrevista. *Revista de Estudos Culturais*. Sao Pablo.
https://www.researchgate.net/publication/339014676_Entrevista_a_Catherine_Walsh_pensar-sentir-actuar_desde_y_con_los_gritos_y_las_grietas_en_America_Latina

**DESCOLONIZAR
LA PSICOLOGÍA**

COLONIALISMO, SUBJETIVIDAD Y PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA: DE LO ORIGINARIO A LO ANTICOLONIAL PASANDO POR LO POSCOLONIAL Y LO DECOLONIAL

David Pavón-Cuéllar (México)

Introducción

Los enfoques, métodos, conceptos y discursos importados de Europa y Estados Unidos dominan la psicología que se enseña, se investiga y se practica en América Latina. Esta psicología suele obedecer a una lógica colonial, subordinada, mimética y dependiente, que ha sido ya denunciada desde hace varias décadas tanto en sus rasgos distintivos regionales (v.g. Martín-Baró, 1986/1998a) como en sus aspectos generales compartidos con otras regiones del mundo (v.g. Moghaddam, 1987). En realidad, con excepción de unas pocas denuncias, la colonialidad ha sido tan inconsciente como determinante en la historia moderna de la ciencia psicológica.

El colonialismo y el neocolonialismo han sido habitualmente puntos ciegos para los psicólogos de todo el mundo porque les exigen el esfuerzo de un retorno autocrítico sobre su propio trabajo. Es solo recientemente que vemos proliferar reflexiones sobre la lógica colonial de la ciencia psicológica. Estas reflexiones han desembocado en dos clases de propuestas concretas: por un lado, la descolonización de la psicología mediante perspectivas como las culturales y las de la liberación (Adams et al. 2015), las poscoloniales y decoloniales (Alves y Delmondez, 2015) y las indígenas (Pavón-Cuéllar, 2020a);

por otro lado, la construcción de una psicología decolonial a través de las más diversas estrategias, entre ellas las teórico-conceptuales (Siqueira de Guimarães, 2017) y las artísticas (v.g. Matheus Bortolozzi, 2015; Kessi, 2019).

El programa psicológico decolonial se encuentra sobre todo en corrientes más afines al trabajo reflexivo, situado y politizado, como la ya mencionada psicología de la liberación (Orellano González, 2015), la psicología política (Alves y Delmondez, 2015; Botero Gómez, 2015), el construccionismo social (Matheus Bortolozzi, 2015), la psicología comunitaria (Dutta, 2018; Rozas Ossandón, 2018) y la feminista (Kessi y Boonzaier, 2018). Sin embargo, hay también inesperadas incursiones descolonizadoras en tradiciones como la fenomenológico-existencial (Santos, 2017) y especialmente la psicoanalítica (Ayouch, 2018; Beshara, 2019; Pavón-Cuéllar, 2020b). El programa decolonial también ha confluído con el de la psicología crítica al cuestionar el campo psicológico por sus conceptos como el de desarrollo humano (Botero Gómez, 2015), por sus fronteras disciplinarias y su obsesión con el método (Maldonado Torres, 2017) y por sus falsas soluciones como la del individualismo (Adams y Estrada Villalta, 2017).

A pesar de su confluencia con la psicología crítica, el programa decolonial mantiene una posición ambigua y ambivalente hacia la ciencia psicológica, desafiándola con la descolonización al mismo tiempo que parece reproducirla en su propuesta de una psicología decolonial. Esto se explica en parte porque los psicólogos que apuestan por la decolonialidad carecen, por lo general, tanto de concepciones de la subjetividad que sean diferentes de las psicológicas como de una reflexión sobre la condición poscolonial del sujeto como *homo psychologicus* y sobre la necesidad de una lucha política anticolonial como prerrequisito de la descolonización epistémica.

Tenemos, entonces, tres problemas estrechamente relacionados en el programa decolonial: su omisión de la anticolonialidad y la poscolonialidad, su falta de una perspectiva no psicológica y su

indefinición hacia la psicología. La discusión de estos tres problemas en el presente ensayo nos llevará a los siguientes postulados: si los psicólogos decoloniales aspiran a algo más que una simple especulación académica sin consecuencias, entonces deberían incluir un giro reflexivo poscolonial y una lucha política anticolonial; también deberían adoptar una perspectiva indígena, como la mesoamericana que aquí se muestra, para tener un punto de apoyo fuera de la psicología; además deberían volverse críticamente hacia la ciencia psicológica, insertando su proyecto en la psicología crítica, pues tan solo así evitarán una reproducción acrítica de la colonialidad. Para defender estos tres postulados, abordaremos sucesivamente la relación de la psicología con la modernidad capitalista occidental, la alternativa indígena mesoamericana en la concepción de la subjetividad, los efectos psicologizadores de la colonización, la condición poscolonial psicológica de la subjetividad en Latinoamérica y la necesidad de una lucha anticolonial para despsicologizar y así descolonizar la subjetividad.

Psicología y modernidad europea-estadounidense

La fragmentación de la psicología entre diversas tradiciones teóricas suele ser vista como un problema que debe superarse (v.g. Yanchar & Slife, 1997; Sternberg, 2005). La insistencia en el supuesto problema sirve para olvidar la unidad interna subyacente a la fragmentación. Esta unidad debe olvidarse por ser algo nada halagador, algo más bien vergonzoso, algo culpable que une a los psicólogos en una suerte de pacto de silencio y complicidad que es más decisivo que todo lo que los separa.

Lo que unifica a la psicología, entendida como especialidad profesional y científica o pseudocientífica, ha sido denunciado por los psicólogos críticos y por otros críticos de la psicología. Son ellos quienes lo han identificado al referirse a los grandes vicios compartidos por las diversas corrientes de la psicología, como su objetivación y resultante neutralización de lo subjetivo,

su operación como ideología justificativa y técnica adaptativa, sus funciones disciplinarias, su individualismo típicamente burgués, su abstracción del mundo externo y su fundamento dualista cuerpo/alma derivado de la división de trabajo manual/intelectual en la sociedad de clases (revisiones en Teo, 2005; Parker, 2007; Pavón-Cuéllar, 2017, 2019).

Los mencionados vicios y otros más, que nos permiten criticar en bloque la psicología, no son casuales ni tienen su explicación en sí mismos, sino que se explican por su fundamento cultural-histórico en la modernidad capitalista europea-estadounidense. Esta modernidad es la que le hace a los sujetos todo lo que les hace la psicología: los enajena del mundo y de sus cuerpos (Marx, 1844/1997), los confina en su individualidad (Durkheim, 1893/1978), los objetiva y disuelve sus relaciones intersubjetivas (Habermas, 1968/2010), los adapta al disciplinarlos y al encerrar sus cuerpos en sus almas objetivadas, en sus psiques individualizadas, como lugares de relevo para el ejercicio de poder (Foucault, 1975/2011). Estas operaciones modernas occidentales son las que unen el haz de corrientes psicológicas divergentes.

Las operaciones constitutivas y unificadoras de la psicología están en el núcleo esencial de la cultura europea-estadounidense y de sus tendencias coloniales expansionistas, universalistas e imperialistas. Como lo ha mostrado Ramón Grosfoguel (2007) al criticar el origen cartesiano de la psicología moderna, el aislamiento individualista del *yo* psicológico mantiene el mito de una Europa aislada que se genera y desarrolla por sí misma, “sin dependencia de nadie en el mundo”, mientras que la división dualista entre cuerpo y alma permite universalizar el mismo *yo* asimilado al psiquismo, al alma occidental, situándolo en un “no lugar” y un “no tiempo” que lo habilitan para hacer un reclamo imperialista “más allá de todo límite espacio-temporal” (pp. 63-64). El imperialismo implica la abstracción psicológica de un alma descarnada universalizable y además autosuficiente, autocentrada, eurocéntrica. Esta alma, el objeto de la psicología, es el sujeto del colonialismo.

Como diría Enrique Dussel (1994), el “*ego cogito*” de Descartes, que es el objeto por excelencia de la psicología, es un “*ego conquiro*”, un yo conquistador (p. 47). Tiende a universalizarse. Es universalista, lo que no significa, desde luego, que sea universal. En su universalismo mismo es específicamente europeo como la ciencia psicológica en la que se inserta.

Aunque la psicología se haya extendido por el mundo, sus raíces están en Europa y en la prolongación de la cultura europea en Estados Unidos. Lo que hoy denominamos “psicología” es algo tan occidental y tan moderno como el capitalismo del que resulta indisoluble. Al igual que el sistema capitalista, las diversas teorías y prácticas psicológicas no son culturalmente neutras ni tampoco universales, pero han conseguido universalizarse en cierto grado gracias a la colonización y la imposición violenta de la cultura occidental en todo el mundo, siempre a costa de otras culturas.

Por más que se haya universalizado, la psicología europea-estadounidense delata su particularidad cultural al compararse con las concepciones de la subjetividad de otras culturas. Estas concepciones justifican los actuales proyectos de las llamadas “psicologías indígenas” predominantemente asiáticas (v. g. Kim y Berry, 1993; Kim, Yang y Hwang, 2006), las perspectivas psicológicas africanas (v. g. Mkhize, 2004; Nwoye, 2015) y las ancestrales en América Latina (León Romero, 2017). Descubrimos aquí nociones e interpretaciones que son a veces tan diferentes de lo que se entiende habitualmente por psicología que uno se pregunta si no es forzado considerarlas psicológicas. La diferencia se acentúa en las culturas que se originaron en América antes de América, en el *Ixachitlan* de los nahuas, el *Mayab* de los mayas, el *Apeika* de los guaraníes y todos los demás espacios ancestrales ahora englobados por el nombre *AbyaYala* del pueblo guna. En estos espacios no hay nada que se parezca a la psicología, quizás por causa de su falta de relación con el mundo euroasiático-africano antes del siglo XVI.

Concepciones mesoamericanas de la subjetividad

La irreductibilidad de los saberes indígenas americanos a la psicología puede ilustrarse con las concepciones de la subjetividad que encontramos en la región cultural que Kirchhoff (1960) identificó como Mesoamérica, donde florecieron las grandes civilizaciones olmeca, tolteca, mixteca, zapoteca, totonaca, maya y nahua, entre otras. Los herederos de las civilizaciones mesoamericanas son principalmente los millones de indígenas que aún habitan en México y Centroamérica, pero también los llamados “mestizos” de la misma región, quienes han preservado mucho de la herencia prehispánica en sus costumbres, instituciones e ideas, entre ellas las directamente referidas a la esfera subjetiva (ver Bonfil Batalla, 1987/2012). Estas concepciones mesoamericanas de la subjetividad son claramente discrepantes y a veces diametralmente opuestas a las concepciones psicológicas europeo-estadounidenses, como ahora se mostrará, sobre la base de los hallazgos de una investigación reciente (Pavón-Cuéllar, 2021; Pavón-Cuéllar y Mentinis, 2020).

A diferencia de la psicología moderna occidental, los saberes ancestrales mesoamericanos no buscan objetivar la subjetividad. Cada sujeto es tomado en serio, escuchado más que visto, entendido en sus razones más que explicado por causas ajenas. La subjetividad es reconocida como aquello que los nahuas describen con el difrasismo *in ixtli in yóllotl*, rostro y corazón, singularidad y deseo. Entendemos entonces que la educación, para los mismos nahuas, debe ofrecer a los educandos un espejo para que descubran en él su subjetividad singular en lugar de disciplinarlos según una norma general y adaptarlos a un ambiente objetivo. Los dispositivos disciplinarios y adaptativos son profundamente incompatibles con la ética educativa mesoamericana.

Educarse, como dicen los mixes, es *wejën-kajën*, despertar-desenredar lo que uno es y aquello en lo que uno se convierte al integrarse en la comunidad. Se trata de algo cambiante y diverso, de una multiplicidad que se despliega en el espacio y en el tiempo, y no de

una identidad monolítica, idéntica a sí misma, como el *homo psychologicus* occidental. A diferencia de este individuo encerrado en lo que es, la subjetividad concebida por los pueblos mesoamericanos está siempre abierta a la comunidad y por ello puede siempre ser otra, modificándose profundamente según su función o situación comunitaria. Además, a cada momento, el sujeto es más de uno, una diversidad de almas, algunas de las cuales pueden salirse de él y vivir también en el exterior, como los *tonales* y los *nahuales* que se encarnan en animales salvajes.

Entre las almas identificadas en Mesoamérica, hay algunas que trascienden cualquier individualidad, como el *teyolía* nahua, que es el alma de la familia, la comunidad, el pueblo, la cultura, la humanidad e incluso la tierra y la naturaleza. La noción mesoamericana de la psique, del *teyolía* nahua como del *ool* maya o el *yatzil* tojolabal o la *mintsi* purépecha, es la de algo que puede ser exterior y compartido con otros seres humanos y no humanos, no estando condenado a estar dentro de un solo individuo ni confundirse con él, como sucede con la mente o el comportamiento de una psicología europea-estadounidense irremediabilmente individualista. Desde luego que los saberes ancestrales mesoamericanos también consideran almas individuales e individualizantes como el *tonalli* nahua, pero no reducen todas las experiencias subjetivas a esa alma, pues saben que el sujeto, como bien se aprecia en el *uinic* maya, tiene una esencia comunitaria. De ahí que el individuo sea también siempre lo que se expresa insistentemente con el *tik* tojolabal o el *ndoo* mixteco: *nosotros* además de *yo*, otro además de uno.

Los saberes ancestrales de Mesoamérica, en contraste con el conocimiento moderno psicológico de Europa, se representan al sujeto como alguien que *es* el mundo en lugar de *estar en* el mundo y tener que adaptarse a él. Quizás esto explique en parte que los pueblos mesoamericanos, en comparación a nosotros, se relacionen con el planeta de un modo más cauto, más respetuoso y armonioso, menos devastador. Lo seguro es que la asimilación de la subjetividad del mundo está en el fundamento de una idea monista de la psique

como alma corporal, como algo inseparable del cuerpo, indisociable de la presencia y la existencia material y no solo del cerebro, que contrasta con la división dualista occidental que separa la psique de todo lo demás, lo que le permite a la psicología tener un objeto bien definido.

Las concepciones mesoamericanas de la subjetividad, como hemos visto, no incurren en el dualismo enajenante, el individualismo aislante, el objetivismo instrumental y el disciplinarismo adaptativo. Estas configuraciones ideológicas primero estudiadas por Marx, Durkheim, Habermas, Foucault y otros, y luego detectadas por los psicólogos críticos en la psicología europea-estadounidense, hunden sus raíces en la cultura moderna occidental y por eso no se encuentran en los saberes ancestrales de los pueblos originarios de Mesoamérica. Fueron los conquistadores, colonos, evangelizadores y otros inmigrantes provenientes del “Viejo Mundo” los que trajeron al “Nuevo Mundo” el suelo cultural en el que brota la ideología de la psicología.

Un alma nueva para el Nuevo Mundo

La colonización de Abya Yala implicó la implantación no solo de la cultura en la que podía desarrollarse la perspectiva psicológica, sino también de las configuraciones ideológicas fundamentales constitutivas de esta perspectiva, entre ellas el dualismo, el individualismo, el objetivismo y el disciplinarismo. Estas configuraciones se encuentran condensadas en la noción occidental del alma entendida como dispositivo disciplinario objetivo, individualizado y dualísticamente separado de los cuerpos sobre los que se ejerce la disciplina. Semejante noción de alma debió importarse a los territorios americanos para posibilitar la evangelización que a su vez permitió la colonización de las poblaciones autóctonas.

Vasco de Quiroga (1535/2003) estuvo entre quienes mejor entendieron que el medio más eficaz para dominar a los indígenas no era la violencia física que solo servía para “irritarlos y embravecerlos”,

sino la persuasión, la seducción y la manipulación psicológica, la estrategia moderna disciplinaria de “amansarlos, traerlos con la mano blanda, halagarlos”, así como enseñarles la “verdad cristiana” (pp. 174-175). Todo esto requería de un alma como la occidental, que era la que mejor podía entender la verdad cristiana y dejarse amansar por los evangelizadores. La evangelización comenzó por la imposición de una entidad anímica europea que apareció al principio, en su grado cero, según los términos de Vasco de Quiroga (1535/2003), como “cera blanda, tabla rasa, vasija en que nada hasta ahora se ha impreso, dibujado ni infundido” (p. 195).

No había nada en el alma occidental de los indígenas de Abya Yala simplemente porque esa alma no existía antes. Empezó a existir con la llegada de los europeos al continente. No solo era como un alma infantil en la que nada se había *impreso, dibujado ni infundido*, sino que era frecuentemente un alma infantil, pues como nos cuenta Diego de Landa (1560/1986), una “manera que se tuvo para adocinar a los indios fue recoger a los hijos pequeños” de los indígenas, y “estos niños, después de enseñados, tenían cuidado de avisar a los frailes de las idolatrías y rompían los ídolos aunque fueran de sus padres” (p. 38). Podemos suponer que imponer un alma europea no era tan fácil en los adultos, ya subjetivados de modo indígena, como en los niños, que eran más como una *tabla rasa*, como suponía Quiroga.

Desde luego que los niños de Abya Yala ya estaban incipientemente subjetivados por otras culturas y, por lo tanto, no eran totalmente *tabla rasa, cera blanda, vasija vacía*, lo cual, entre otros factores, explica que la evangelización y la colonización fueran experiencias parcialmente fallidas. Sin embargo, al mismo tiempo, la evangelización y la colonización fueron al menos parcialmente exitosas porque los indígenas, incluso los adultos, eran como recién nacidos en la cultura europea, siendo efectivamente como vasijas vacías de todo el contenido ideológico europeo que habría de llenarlas. Esta es la verdad que se revela a través de la visión etnocéntrica de Vasco de Quiroga.

El universalismo y su irracionalidad distintivamente occidental

Incluso el etnocentrismo extremo de Ginés de Sepúlveda (1550/1987), quien negaba facultades racionales a la subjetividad indígena americana, revela una verdad a través de la estructura ideológica de sus argumentos. Esta verdad es la irracionalidad por la que se distinguía la racionalidad europea en su comparación con los saberes ancestrales de Abya Yala: una irracionalidad que Fray Bartolomé de las Casas (1550-1551/2011, 1552/2004) ya denunciara cuatro siglos antes de que la Escuela de Frankfurt profundizara en el mismo carácter irracional o patológico de la razón moderna imperante en Europa (Horkheimer y Adorno, 1947/1998; Honneth, 2009). No era necesario llegar al siglo XX para comprender que la civilización occidental no es la cuna de *la* racionalidad universal, sino de ciertos elementos irracionales particulares, entre ellos aquel por el que se imagina ser la cuna de la racionalidad universal.

Entre los elementos irracionales llegados a América en el siglo XVI, estaba entonces lo que Aníbal Quijano (1992) ha designado como la “pretensión irracional” de universalidad de las creencias de la “etnia particular europea occidental” (pp. 19-20). Lo irracional de esta pretensión es lo que Santiago Castro-Gómez (2005) ha denominado “la *hybris* del punto cero”, describiéndola como la “arrogancia y desmesura” de ignorar nuestro “lugar de enunciación” con su especificidad cultural (p. 19). Nos situamos fuera del universo humano, por encima de cada una de sus culturas particulares, e imaginamos poder juzgarlo todo imparcialmente como árbitros, jueces o dioses.

La *hybris* del punto cero fue la que le permitió a Sepúlveda universalizar su concepto particular occidental de racionalidad y afirmar que los indígenas americanos eran irracionales por no ser occidentalmente racionales. Un buen ejemplo actual de la misma *hybris* es el universalismo de la psicología europea-estadounidense que universaliza sus conceptos y pretende poder explicar universalmente con ellos los fenómenos subjetivos en todas las culturas del mundo. La

psicología procede así como si cada cultura no subjetivara a su modo a los seres humanos, produjera fenómenos particulares y exigiera conceptualizaciones y explicaciones diferentes de las demás.

Implantación colonial del alma europea

La irracionalidad distintivamente occidental no solo se manifiesta en el universalismo psicológico. Recordemos que hay otros elementos irracionales que llegaron con los colonizadores a tierras americanas y que también forman parte de la herencia colonial de la psicología. Es el caso del dualismo, el individualismo, el objetivismo y el disciplinarismo, que originariamente constituyeron el alma occidental impuesta con la colonización y la evangelización.

A veces, como vimos antes, la imposición del alma occidental buscó empezar desde cero y por eso se dirigió a los niños indígenas, educándolos como si fueran europeos, dotándolos de aquello que luego será el objeto de la psicología. Otras veces la misma imposición intervino en el seno de la educación indígena, lo que se observa claramente en una versión de los *Huehuetlahtolli*, dichos de los ancestros nahuas, que Andrés de Olmos (1535/2017) recogió y modificó para la evangelización, haciendo irrumpir de pronto el alma occidental en una trama ideológica mesoamericana. Es muy significativo cómo se insiste a quién transmitir la noción dualista e individualista del alma occidental: “aunque muera tu cuerpo tu alma no morirá” (p. 475), “aunque se cure tu cuerpo tu alma nunca se curará” (p. 477). Si se insiste en la titularidad individual y en la diferencia entre el cuerpo y el alma, es sencillamente porque se trata de cosas que no existían ni separadas ni solo individualizadas en Mesoamérica.

Ya mostramos antes cómo las entidades anímicas mesoamericanas, como las de otras regiones culturales de Abya Yala, eran indisolubles del cuerpo y no solo individuales, sino también colectivas. Esto hizo que fuera muy difícil traducir el concepto europeodualista-individualista de alma a las lenguas indígenas. En México se optó

a menudo por conservar y resignificar los términos indígenas, mientras que en el Perú se prefirió incorporar los términos de “alma” o “ánima” para evitar confusiones. Sin embargo, como lo han mostrado recientemente Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz y Elke Ruh-nau (2016), ambas soluciones fueron insatisfactorias y provocaron confusiones entre los indígenas americanos, quienes continuaron concibiendo a su modo el alma y la subjetividad.

Se han requerido largos y profundos procesos de aniquilación y aculturación de las poblaciones indígenas para imponer el alma occidental en Abya Yala. En el último siglo, estos procesos han implicado de un modo u otro la psicología europea-estadounidense, que además ha legitimado en el plano profesional y científico-académico la colonización de la subjetividad americana por la europea. La colonización ha sido también una psicologización con la que se ha producido al *homo psychologicus*, que es uno y el mismo que el *homo economicus*, el sujeto occidental del capitalismo y de la modernidad.

La gestación del *homo psychologicus* americano puede remontarse hasta la conquista de América en el siglo XVI (Pavón-Cuéllar, 2016). La psicologización comienza con la domesticación promovida por Quiroga, con su producción disciplinaria interna de la vasija vacía que se llenaría de ideología, con la educación europea de los niños a la que se refería Landa y con los esfuerzos de Olmos para separar el alma del cuerpo de los indígenas. Todos estos procesos coloniales abren el campo psicológico en América Latina.

¿Descolonizar la psicología o descolonizarse de la psicología?

La historia nos muestra que la psicología es un producto colonial en Latinoamérica. En este contexto, por lo tanto, una opción psicológica decolonial es un oxímoron. Es algo *colonial decolonial*.

Es difícil imaginar lo que pasaría con la psicología latinoamericana después de su descolonización. Descolonizarla de verdad nos exigiría descolonizarnos de ella, expurgarla de ella misma, transformarla

tanto que ya no sería exactamente psicología. Tan solo al destruir la psicología podríamos revertir aquellos procesos coloniales, comenzados en el siglo XVI, a los que se refieren Quiroga, Landa y Olmos.

Descolonizar verdaderamente la psicología latinoamericana nos haría perderla. Lo que tal vez conservaríamos de ella estaría en aquellas corrientes, como la social-comunitaria y la de la liberación, en las que se ha resistido contra la psicologización de la subjetividad, el pueblo, la sociedad o la comunidad. El remanente psicológico que encontramos en estas corrientes es aquello contra lo que resisten, aquello de lo que intentan liberarse, aquello en lo que no han logrado descolonizarse y en lo que subsisten reminiscencias de dualismo, individualismo, objetivismo y disciplinarismo.

Las configuraciones ideológicas del alma occidental son las que mantienen la perspectiva psicológica en discursos críticos y reflexivos tan influyentes como los de Ignacio Martín-Baró y Maritza Montero. Veamos, como simple ilustración, un par de pasajes de estos discursos en los que despliegan el mismo individualismo del que intentan liberarse. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando Martín-Baró (1985/1998b) define la psicología social como aquella que estudia “ese momento en que lo social se hace individual y el individuo se hace social”, asumiendo que “toda acción humana significativa es un intento por articular los intereses sociales con los intereses individuales” (p. 182). El punto de partida de Martín-Baró es la diferencia europea-estadounidense entre lo social y lo individual que luego deben articular sus intereses y convertirse lo uno en lo otro. Todo esto está en contradicción con las concepciones mesoamericanas, como la resumida en el alma individual-comunitaria nahua *teyolía*, en las que la individualidad ya está habitada por la comunidad desde un principio, sin que haya necesidad alguna de convertir lo uno en lo otro ni articular sus respectivos intereses.

Las concepciones mesoamericanas de la subjetividad también contradicen la forma individualista en que Montero (2004) define el compromiso como “la conciencia y el sentimiento de responsabilidad

y obligación respecto del trabajo y los objetivos de un grupo, comunidad, proyecto o causa, que conduce a la persona a acompañar, actuar y responder ante ellos por las acciones llevadas a cabo” (p. 113). Aquí se parte igualmente de la persona, que es claramente un individuo, y de su relación psicológica, sentimental y consciente, con algo comunitario o grupal que se distingue claramente de lo individual. No se considera la posibilidad de que el individuo, como el *unic* maya, esté ya desde un principio esencialmente comprometido con la comunidad por ser parte de ella, por ser una expresión comunitaria, una individualización de la comunidad que solo habla en nombre de ella a través de formas como el *tik* tojolabal o el *ndoo* mixteco.

Las concepciones mesoamericanas del alma corporal también resultan irreductibles a la separación dualista psicológica que Montero traza entre, por un lado, lo interno anímico, la conciencia y el sentimiento; y, por otro lado, aquello externo corporal a lo que conduce, el acompañamiento, la acción y la respuesta. La psicología social comunitaria conserva este dualismo por lo mismo que preserva el individualismo: porque es psicología y, por lo tanto, debe mantener viva la herencia colonial del alma occidental. Montero y Martín-Baró solo habrían podido descolonizar íntegramente sus propuestas psicológicas al renunciar a la psicología misma.

Atrapados en la esfera occidental psicológica

¿Qué ocurriría si consiguiéramos descolonizar íntegramente las psicologías social-comunitaria y de la liberación u otras propuestas psicológicas distintivamente latinoamericanas? No solo dejarían de ser psicologías, sino que perderían gran parte de su resonancia, significación y efectividad en las diversas poblaciones latinoamericanas, las cuales han sido mayoritariamente engendradas por mecanismos coloniales y neocoloniales que las han vuelto compatibles con la psicología y receptivas a ella. Ya vimos que la colonización fue también una implantación del alma occidental que se tradujo finalmente en una psicologización de los sujetos.

La colonización y la psicologización se han impuesto incluso, en mayor o menor grado, en los pueblos originarios. Es verdad que estos pueblos han conseguido resistir al preservar otras concepciones de la subjetividad que coexisten con las psicológicas. Formas atenuadas de la misma resistencia pueden observarse también en las poblaciones mestizas. Sin embargo, después de cinco siglos de colonialismo y neocolonialismo, ni los indígenas ni mucho menos los mestizos han conseguido contrarrestar la hegemonía de la cultura europea-estadounidense y la difusión de su psicología a costa de las culturas originarias y de sus formas de subjetivación y de concepción de la subjetividad.

Todo lo que somos los latinoamericanos y todo lo que pensamos sobre nosotros está impregnado por lo occidental. Ni siquiera nos sentimos capaces de conocer lo que aún somos independientemente de la influencia europea-estadounidense. Mucho menos conseguimos representarnos cómo fueron nuestros ancestros de la época prehispánica. Stuart Hall (1990) tiene razón al afirmar que lo original “ya no está aquí, se ha transformado”, pues “la historia es irreversible” (p. 231). No podemos revertir quinientos años de colonialismo y neocolonialismo para recobrar lo que se perdió con la implantación del alma occidental y con la psicologización de la subjetividad.

Por más que profundicemos en las concepciones indígenas de la subjetividad, se nos escapan así como se nos escapa lo indígena en nosotros mismos. Tan solo vislumbramos, como ya lo dijimos al principio, que se trata de algo absolutamente diferente a nuestra psicología, pero tenemos dificultades para ir más allá. Siempre hay algo insuperable que nos separa de los saberes ancestrales americanos.

El problema, bien discernido por Luis Villoro (1950/2005), es que nuestra reflexión con sus ideas, su lenguaje y sus métodos es ella misma de “raigambre occidental” e impide que lo indígena se exprese por sí mismo, de manera directa, solo pudiendo expresarse al desfigurarse y desaparecer entre “los conceptos, temas y palabras

que vienen de Occidente” (p. 273). La conciencia indígena permanece “disfrazada y oculta” y “siempre se nos escapa en algo” (p. 295). Se trata de algo que está siempre más allá de lo que pensamos en una esfera occidental psicológica en la que estamos atrapados. En esta esfera, la conciencia indígena es algo siempre inalcanzable a lo que aspiramos, pero no algo que podamos recordar o reconocer.

Como diría Spivak (1985/2008), la conciencia indígena es “irrecuperable” y solo puede ser una “ficción teórica”, un “índice del futuro”, una “metalepsis” en la que “el efecto aparece como causa” (pp. 43-44). Las llamadas “psicologías indígenas” o “psicologías ancestrales” tienden así a algo que está delante y no detrás de nosotros, en el presente o en el futuro y no en el pasado, aquí o en el horizonte y no en el origen. Como se comprueba en el hecho mismo de que sean psicologías, no pueden ser una traducción totalmente fiel de los saberes de los pueblos originarios ni mucho menos de la sabiduría prehispánica de los ancestros, sino que son productos primero de la colonización y luego de una descolonización que debe ser también una indigenización de la psicología latinoamericana (Pavón-Cuéllar, 2020a).

Las psicologías indígenas, que son quizás las mejores expresiones de la decolonialidad en el campo psicológico, tienen un trasfondo occidental como el que descubrimos antes en las propuestas de liberación y social-comunitarias. Esto no excluye que sean decoloniales. No hay duda de que resisten eficazmente contra la herencia colonial, pero no pueden revertirla ni liberarse completamente de ella. Por más decoloniales que sean, son *también* poscoloniales, herederas de una historia irreversible de colonialismo y neocolonialismo, y están insertas en una lógica colonial en la que reproducen el campo de saber psicológico impuesto colonialmente.

Condición poscolonial y descolonización permanente

La descolonización del campo psicológico en América Latina tan solo puede ser un proceso permanente, siempre inacabado, de

crítica de la psicología y de despsicologización de la subjetividad. El proceso no puede terminar porque el pasado no puede borrarse, la historia colonial y neocolonial es irreversible, nuestra alma ya es occidental. Los latinoamericanos ya hemos sido psicologizados, la psicología ya está aquí, ya funciona como especialidad académica y profesional, pero también como interpretación generalizada de la subjetividad en la sociedad.

Digamos que nuestra subjetividad está *siempre ya psicologizada*, siempre ya individualizada, objetivada y dividida en un alma disciplinaria y un cuerpo disciplinado, porque nuestra condición subjetiva es una condición poscolonial, condición abiertamente asumida y ampliamente meditada por los grandes exponentes del poscolonialismo (v.g. Spivak, 1985; Bhabha, 1994). Esta condición implica no solo que seamos irremediamente occidentales, como ejemplares del *homo psychologicus*, sino también que seamos irremediamente otros, no occidentales, indígenas, americanos, pero también africanos y a veces asiáticos. Nuestra condición poscolonial, como lo diría Stuart Hall (1990), excluye la “pureza” e implica el “hibridismo”, así como la “identidad a través y no a pesar de la diferencia, de la heterogeneidad y la diversidad” (p. 235). Todo esto, como también lo señala Hall (1996/2008), se manifiesta en “dobles inscripciones”, en secuencias “dialógicas”, y nos obliga a “pensar a través del hibridismo, de manera diaspórica, con elipses y condensaciones”, en “la interconexión y la discontinuidad, la diseminación y la condensación” (pp. 134-136). Debemos pensar como unos y como otros, desde allá y desde aquí, para ser coherentes con lo que somos.

Somos seres compuestos, híbridos, mestizos. Esta aseerción exige varias precisiones fundamentales. La primera es que nuestro mestizaje implica que somos nuestros colonizadores y aquellos a quienes colonizaron, europeos y no solo indígenas americanos, seres ya psicologizados y no solo capaces de resistir contra la psicologización. La segunda precisión es que, aunque seamos nuestros colonizadores, aparecemos como nos lo enseñó Homi Bhabha (1984): como siendo menos que ellos, como no siendo ellos “del

todo”, sino solo “en parte”, como “presencias parciales” que por más que se esfuerzen nunca serán totalmente europeas, colonizadoras, psicológicas (pp. 126-127). La tercera precisión es que nuestras dos posiciones parcialmente occidental y no occidental, colonizadora y resistiendo contra la colonización, son posiciones contradictorias, conflictivas y antagónicas, mutuamente excluyentes y por eso mismo desgarradoras para el sujeto, no pudiendo siempre resolverse en una síntesis como la que a veces parece imaginarse en el pensamiento poscolonial.

Crítica del hibridismo y lucha anticolonial

La síntesis no es ni siempre posible ni necesariamente deseable. Aunque las culturas originarias no se conserven en su pureza, hay algo de ellas que solo puede subsistir al resistir contra su asimilación en el mestizaje cultural. Comprendemos a Ella Shohat (1992/2088) cuando se subleva contra la “glorificación poscolonial del hibridismo” y contra la “condescendencia antiesencialista hacia comunidades obligadas por las circunstancias a afirmar, para su propia supervivencia, un pasado perdido e incluso irrecuperable” (pp. 116-117). Esta afirmación, como también lo señala Shohat, “forma parte de la lucha contra las formas sostenidas de exterminio” (p. 117). No se trata, en efecto, de una constatación académica de lo perdido, sino de una lucha política por no seguir perdiéndolo.

Lo que está en juego es una lucha anticolonial que no debería caer en los extremos a los que conduce el pensamiento especulativo de los intelectuales: el polo poscolonial, con su resignación a la colonialidad y su celebración del hibridismo, y el polo decolonial, con su ilusión de revertir la historia y su desconocimiento de nuestras identidades híbridas. En el ámbito psicológico, evitando la afirmación absoluta o la negación absoluta del alma occidental y de su psicología, debería pensarse en la condición poscolonial y el ímpetu decolonial de un sujeto que lucha contra su colonización y por su descolonización. Debería aceptarse, en otras palabras, que nuestra

subjetividad está siempre ya occidentalizada y psicologizada, pero siempre aún resistiendo contra su occidentalización y psicologización, por lo mismo que está desgarrada entre lo indígena y lo occidental.

Más que hibridismo y mestizaje cultural, lo que hay es un desgarramiento, una escisión, una coexistencia conflictiva de lo colonizador y lo colonizado en las sociedades latinoamericanas y en la misma esfera subjetiva. Esto ha sido muy bien comprendido por Guillermo Bonfil Batalla en el contexto mesoamericano y por Silvia Rivera Cusicanqui en el contexto andino. Mientras que el primero ha rechazado la noción de mestizaje y ha estudiado la resistencia del “México profundo” indígena contra su “desindianización” (Bonfil Batalla, 1987/2021, pp. 41-43), la segunda ha rechazado las nociones de “mezcla” e “hibridez” y ha propuesto en cambio el concepto aymara “*ch’ixi*”, referido a un color que resulta de la combinación de puntos o manchas de colores contrastados, para designar su “origen doble” indígena y occidental a través de la “coexistencia en paralelo de múltiples diferencias culturales que no se funden, sino que se antagonizan o se complementan” (Rivera Cusicanqui, 2014, pp. 75-76).

Rivera Cusicanqui (2019) atrae nuestra atención sobre la “permanente lucha en nuestra subjetividad entre lo indio y lo europeo” (párr. 8). Esta lucha atraviesa toda la historia de cada sujeto, de cada pueblo y de Latinoamérica en su conjunto. Considerando cómo los “procesos de lucha anticolonial” se han dado ya desde los tiempos coloniales y han sido recientemente “usufructuados” y “despolitizados” en la “moda” académica decolonial, Rivera Cusicanqui tiene buenas razones para tomar sus distancias con respecto a la decolonialidad y optar por una “lucha anticolonial” auténticamente política y llevada “a la práctica de los hechos” (párr. 4). Marx (1844/1997) observaría aquí que la “práctica” de lucha permite dar “solución” a “oposiciones teóricas” insolubles (p. 151). Es el caso de la oposición hibridismo/purismo y las demás en las que radica la contradicción entre las teorías poscolonial y decolonial.

A modo de conclusión

Un problema fundamental de la decolonialidad y la poscolonialidad es su confinamiento en la esfera teórica del mundo académico. Este confinamiento no solo despolitiza el debate, sino que impide que las tradiciones intelectuales rivales se complementen y superen sus respectivas visiones unilaterales. Superarlas exige una práctica de lucha conectada con los movimientos sociales, práctica política que no deja de ser teórica, práctica de lucha anticolonial que debe ser también poscolonial y decolonial. Tan solo esta práctica puede contribuir a la tarea interminable de descolonización decretada por la decolonialidad.

La teoría decolonial carecerá de efectividad concreta mientras no asuma seriamente la condición poscolonial que impide su concretización y que exige una lucha política contra la colonialidad. Lo mismo sucede con la psicología decolonial, la cual, para ser efectiva, debería ser poscolonial y, por ende, también anticolonial, debiendo luchar prácticamente contra la colonialidad al reconocer que no puede simplemente revertirla. Esto quiere decir, como hemos visto, que la psicología decolonial debe volverse contra sí misma y ser también antipsicológica, debiendo luchar contra una perspectiva psicológica intrínsecamente colonial.

Al tener un carácter antipsicológico, la psicología decolonial efectiva deberá insertarse en el campo de la psicología crítica. Solo en este campo conflictivo podrá asumir su contradicción interna entre su propósito descolonizador y su carácter colonial psicológico. Al mismo tiempo, al adoptar plenamente un posicionamiento político anticolonial, deberá incluirse en la tradición radical anticapitalista de la psicología crítica. Ya sea que incluyamos el capitalismo en el proyecto colonial o el colonialismo en la lógica capitalista, debemos reconocer que se trata de dos órdenes indisociables entre sí. No podemos pensar uno al hacer abstracción del otro. Tampoco podemos pensar la psicología en general sin considerar el sistema capitalista en el que se inserta (Parker, 2007). Es por lo mismo que tampoco

podemos comprender la existencia de la psicología en las antiguas colonias sin explicarla por la colonización, tal como lo hemos hecho en este capítulo.

Una psicología decolonial efectiva, en suma, deberá ser no solo sustractiva, sino antagonista: anticolonial, anticapitalista y antipsicológica. Solo así cumplirá efectivamente su propósito de descolonización que deberá ser también un objetivo de despsicologización. Además de esta negatividad, hemos visto que la psicología decolonial puede encontrar su positividad en el fin de indigenización, en la construcción de una psicología indígena que será tanto más indígena cuanto menos psicológica sea.

Quizás finalmente los pueblos latinoamericanos consigamos conocernos y reconocernos a través de concepciones de la subjetividad como las mesoamericanas que aquí resumimos. Estas concepciones difícilmente podrían sustituir una psicología que forma parte de lo que nos ha constituido como sujetos, pero quizás sí consigan coexistir con ella de un modo equilibrado. No es imposible que las poblaciones latinoamericanas lleguen un día a aceptar masivamente en ellos todo eso que ahora solo es aceptado en algunos pueblos originarios.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, G.; DOBLES, I.; GÓMEZ, L. H.; KURTIŞ, T. & MOLINA, L. E. (2015). Decolonizing psychological science: Introduction to the special thematic section. *Journal of Social and Political Psychology* 3(1), 213–238.
- ADAMS, G. & ESTRADA-VILLALTA, S. (2017). Theory from the South: A decolonial approach to the psychology of global inequality. *Current Opinion in Psychology*, 18, 37-42.
- ALVES, C. B. & DELMONDEZ, P. (2015). Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política. *Revista Psicologia Política*, 15(34), 647-661.

- AYOUCHE, T. (2018). *Psychanalyse et hybridité: Genre, colonialité, subjectivations*. Lovaina: Presses Universitaires de Louvain.
- BHABHA, H. (1984). Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse. *October* 28, 125-133.
- BHABHA, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- BESHARA, R. (2019). *Decolonial psychoanalysis: Towards critical islamophobia studies*. London: Routledge.
- BONFIL BATALLA, G. (2012). *México profundo. Una civilización negada*. Ciudad de México: Random House Mondadori (original publicado en 1987).
- BOTERO GÓMEZ, P. (2015). Subjetividades colectivas y prácticas de paz en contextos de guerra.: Una perspectiva desde la psicología política decolonial. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 20, 71-90.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- DEDENBACH-SALAZAR SÁENZ, S. y RUHNAU, E. (2016). ‘Salvando las almas de los indios’: Los conceptos de ‘alma/ánima’ en las lenguas coloniales náhuatl y quechua. En S. Dedenbach-Salazar Sáenz (Ed.), *La transmisión de conceptos cristianos a las lenguas amerindias: Estudios sobre textos y contextos de la época colonial* (pp. 185-230). Sankt Augustin: Academia.
- DE LANDA, D. de (1986). *Relación de las cosas de Yucatán*. Ciudad de México: Dante (original publicado en 1560).
- DURKHEIM, E. (1978). *De la division du travail social*. París: PUF (original publicado en 1893).
- DUSSEL, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural.
- DUTTA, U. (2018). Decolonizing “community” in community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 62(3-4), 272-282.
- FOUCAULT, M. (2011). *Surveiller et punir*. París: Gallimard (original publicado en 1975).
- GROSFUGUEL, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire

- hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-77). Bogotá: Siglo del Hombre.
- HABERMAS, J. (2010). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos (original publicado en 1968).
- HALL, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. En Jonathan Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 222-237). London: Lawrence & Wishart.
- HALL, S. (2008). ¿Cuándo fue lo postcolonial? Pensar el límite. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 121-144). Madrid: Traficantes de Sueños (original publicado en 1996).
- HONNETH, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. W. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta. (Original publicado en 1947).
- KESSI S. y BOONZAIER F. (2018). Centre/ing decolonial feminist psychology in Africa. *South African Journal of Psychology*. 48(3):299-309.
- KESSI, S. (2019). Towards a Decolonial Psychology: Defining and Confining Symbols of the Past. *Museum International*, 71(1-2), 80-87.
- KIM, U. E. & BERRY, J. W. (1993). *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context*. New York: Sage.
- KIM, U.; YANG, K. S. & HWANG, K. K. (Eds.) (2006). *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context*. New York: Springer.
- KIRCHHOFF, P. (1960). Mesoamérica. Sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales. *Suplemento Revista Tlatoani*, 1, 1-15.
- LAS CASAS, B. de (2004). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: Tecnos (original publicado en 1552).
- LAS CASAS, B. de (2011). Contra Ginés de Sepúlveda: entendimiento, capacidad y civilidad de los indígenas americanos (1550-1551). *Teoría y crítica de la Psicología* 1, 20-26.
- LEÓN ROMERO, L. (2017). *Descripciones de una psicología ancestral indígena*. Bogotá: Tiguaiá.

- MALDONADO-TORRES, N. (2017). Frantz Fanon and the decolonial turn in psychology: from modern/colonial methods to the decolonial attitude. *South African Journal of Psychology* 47(4), 432-441.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1998a). Hacia una psicología de la liberación. En *Psicología de la liberación* (pp. 283-302). Madrid: Trotta (original publicado en 1986).
- MARTÍN-BARÓ, I. (1998b). El papel desenmascarador del psicólogo. En *Psicología de la liberación* (pp. 161-199). Madrid: Trotta (original publicado en 1985).
- MARX, K. (1997). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza (original publicado en 1844).
- MATHEUS BORTOLOZZI, R. (2015). A arte transformista brasileira: Rotas para uma genealogia decolonial. *Quaderns de psicologia*, 17(3), 123-134.
- MKHIZE, N. (2004). Psychology: an African perspective. En N. Duncan et al (Ed.), *Self, community and psychology* (401-429). Lansdowne: UCT Press.
- MOGHADDAM, F. M. (1987). Psychology in the three worlds: As reflected by the crisis in social psychology and the move toward indigenous third-world psychology. *American Psychologist*, 42(10), 912-920.
- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- NWOYE, A. (2015). What is African psychology the psychology of? *Theory & Psychology*, 25(1), 96-116.
- OLMOS, A. de (2017). *Huehuetlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*. Ciudad de México: FCE (original publicado en 1535).
- ORELLANO, C. M. & GONZÁLEZ, S. G. (2015). Acerca de la opción decolonial en el ámbito de la psicología. *Perspectivas en Psicología*, 12(2), 1-8.
- PAREDES-CANILAO, N.; BABARAN-DIAZ, M. A.; FLORENDO, M. N. B.; SALINAS-RAMOS, T. & MENDOZA, S. L. (2015). Indigenous psychologies and critical-emancipatory psychology. En I. Parker (Ed.), *Handbook of Critical Psychology* (p. 356-365). London: Routledge.

- PARKER, I. (2007). *Revolution in Psychology. Alienation to Emancipation*. London: Pluto.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. (2016). Marx's destruction of the Inner World: from the Colonial Internalisation of the Psyche to the Critique of the Psychological Roots of Political Economy. *Crisis and Critique* 3(3), 286-309.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. (2017). *Marxism and Psychoanalysis: In or Against Psychology*. London: Routledge.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. (2019). *Psicología crítica. Definición, antecedentes, historia y actualidad*. Ciudad de México: Itaca.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. (2020a). Descolonizar e indigenizar: dos tareas urgentes en el proceso de liberación de la psicología latinoamericana. En X. Lozano Amaya (coord.), *Psicología y Práxis Transformadoras* (pp. 329-348). Bogotá: Cátedra Libre.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. (2020b). ¿Descolonizar el psicoanálisis o descolonizarnos del psicoanálisis en América Latina? *Teoría y Crítica de la Psicología* 15, 74-90.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. y MENTINIS, M. (2020). *Zapatismo y subjetividad: más allá de la psicología*. Bogotá y Morelia: Cátedra Libre.
- QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena* 13(29), 11-20.
- QUIROGA, V. de (2003). Información en derecho. En *La utopía en América* (pp. 69-250). Madrid: Dastin (original publicado en 1535).
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2014). *Hambre de huelga y otros textos*. Querétaro: La Mirada Salvaje.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2019). Tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>
- ROZAS OSSANDÓN, G. (2018). *Decolonialidad, desde la psicología social comunitaria*. Santiago: Universidad Austral de Chile.
- SANTOS, G. A. O. (2017). Psicología fenomenológico-existencial y pensamiento decolonial: un diálogo necesario. *Revista do NUFEN*, 9(3), 93-109.

- SEPÚLVEDA, G. de (1987). *De la justa causa de la guerra contra los indios*. Ciudad de México: FCE (original publicado en 1550).
- SHOHAT, E. (2008). Notas sobre lo postcolonial. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 103-121). Madrid: Traficantes de Sueños (original publicado en 1992).
- SIQUEIRA DE GUIMARÃES, R. (2017). Por uma Psicologia decolonial: (des)localizando conceitos. En E. Fernando Rasera, M. de Souza Pereira y D. Galindo (coord.), *Democracia participativa, Estado e laicidade: Psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção* (pp. 257-269). Porto Alegre: ABRAPSO.
- SPIVAK, G. C. (2008). Estudios de la subalternidad. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 33-68). Madrid: Traficantes de Sueños (original publicado en 1985).
- SPIVAK, G. C. (1994). Can the subaltern speak? En P. Williams & L. Chrisman (eds.), *Colonial Discourse and Postcolonial Theory* (pp. 66-107). New York: Columbia University Press (original publicado en 1988).
- STERNBERG, R. J. (Ed.) (2005). *Unity in psychology: Possibility or pipe-dream?* Washington: APA Press.
- TEO, T. (2005). *The Critique of Psychology. From Kant to Postcolonial Theory*. New York: Springer.
- VILLORO, L. (2005). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ciudad de México: FCE (original publicado en 1950).
- YANCHAR, S. C. & SLIFE, B. D. (1997). Pursuing unity in a fragmented psychology: Problems and prospects. *Review of General Psychology*, 1(3), 235-255.

LA HEGEMONÍA EPISTEMOLÓGICA COMO INSTRUMENTO DE COLONIZACIÓN

Manuel Calviño (Cuba)

La emergencia, desde los inicios de los años sesenta, de movimientos políticos emancipadores, con proyectos sociopolíticos de inspiración humanista y moderna, cuyo centro instituyente es la creación de una nueva sociedad más justa y soberana, más capacitada para favorecer el bienestar de todos, una sociedad más culta, más educada y, por ende, más sustentada en el saber científico (“ser cultos para ser libres”), parece ser el gran redescubrimiento renacentista de nuestra época. En este contexto, ciencia e innovación aparecen como los paradigmas de solución de los grandes dilemas humanos. Se erigen como la base de la sostenibilidad no solo ecológica, sino también política, cultural y social.

Sin embargo, el desarrollo de la *sociotecnificación* (la sociedad digital) con sus revoluciones tecnológicas (que ya van por la 5.0), parece propender a una suerte de sociedad unidimensional en la que se dibuja la ilusión de que la “función de las ideologías –como dice Adorno– se va haciendo cada vez más abstracta”, lo que quiere decir, pierde pertinencia e importancia (Adorno T., 1962. p. 23). Las nuevas utopías no son de sociedades morales, solidarias. Si la *inconvergencia* en las ideologías puede ser sustituida por la convergencia científica, si la ciencia es verdad, no ideología, entonces la utopía

social es *cientista*, tecnocrática. La sociedad mejor será la más científica, la más tecnificada (Calviño M., 1997).

La verdad científica, carente de “distorsiones ideológicas”, se alza como articulador de un futuro menos descarnado que el que hemos vivido en los dos siglos anteriores. La ciencia parece ser el instrumento que realizará la propuesta skineriana: “Más que construir un mundo en el que todos podamos vivir bien, debemos dejar de construir uno en el que será imposible vivir” (Skinner, 1989, p. 84).

Lo cierto es que, en paralelo a la “agradable” descripción de la ilusión (que es más bien una alucinación, y por cierto intencionada), van apareciendo fenómenos altamente contradictorios con las suposiciones “*humanizantes*”. Señalaré apenas dos.

El primero es que el crecimiento humano parece estar quedando atrapado en dos ejes fundamentales: digitalización e información. La identidad, esa parábola que unifica en la mismidad y armoniza en la otredad, es puesta a andar por una autopista en la que no hay yo y otros. Solo cada uno de todos los yo. El otro es el yo virtual. Yo mismo que me desdoble ante lo mío. Círculo potencialmente *esquizoestructivo*. En la interconectividad me hablo a mí mismo cual si hablara al y con otro. Siendo que para ser yo-otro tengo que dejar de ser yo-yo. Mi otro es quien está en el lugar de mi yo. Yo estoy en el lugar del otro. Premonitoria la lúcida sentencia de Quijano (2014): “Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos”.

El segundo, dados los conocidos abismos tecnológicos existentes y la irrenunciable tendencia al predominio de los grupos oligárquicos de poder, la ciencia se ha ido perfilando, en sus proyecciones hacia la sociedad y al interior de su modelo estructural, como un instrumento de poder, un instrumento de institucionalización de hegemonías, por cierto, discriminatorias, segregacionistas y autosuficientes.

Son muchas las razones por las que sigue en pie, como necesaria, la tarea de asumir posturas contra hegemónicas en lo que a la actividad científica y profesional se refiere.

No hay como no estar de acuerdo con Borón (2017) cuando señala:

“En momentos como estos, en donde la artillería del pensamiento neoliberal descarga, a nivel mundial, sus mortíferos mensajes que promueven la resignación ante el holocausto social y la destrucción del planeta impulsados por el capitalismo, es más necesario que nunca formular una crítica radical a los saberes dominantes en las ciencias sociales y las humanidades” (Borón, 2017, p. 2).

Emparentada con la noción de colonialismo cultural, en el terreno de las discusiones socioculturales parece estar más claro el sentido de la dominación subjetiva que se esconde en el ejercicio del modelo hegemónico de ciencia, de científicidad. La colonización cultural es un instrumento de la colonización económica y política. El mantenimiento de las hegemonías científicas, también lo es. Más aún en las hoy pretendidas sociedades digitales. No hemos logrado acercarnos a la construcción de una sociedad del afecto (Murrueta, 2007; Calviño, 2011) y ya avanzamos en la construcción de la del desafecto, la enajenación digital.

En el terreno de las ciencias, el asunto del colonialismo cultural tiene su expresión en lo que podemos llamar las hegemonías epistemológicas, que, para ser más exactos y contundentes, podemos cambiar la referencia pluralizada y llamarle simplemente hegemonía epistemológica.

El hegemonismo científicista

El concepto de hegemonía, según lo entendemos desde Gramsci¹, llama la atención sobre la estrategia puesta en práctica por un grupo

1 En nuestra lectura de Gramsci, la noción de hegemonía tiene dos rostros: uno perverso, dictatorial, que es el que tratamos de describir aquí, que tiene que ver con la dictadura de los poderosos, el “dominio”, que excluye y desconoce a los

social para favorecer la aceptación (la penetración) de sus ideas, representaciones y a la postre sus posiciones ideológicas y políticas, en otros grupos. Una estrategia que no opera (al menos relativamente, fenoménicamente) desde las conocidas formas de la imposición y la dictadura, sino desde una fachada de persuasión, de comprensión esencialista, de normativas “lógicas”, que calan en los grupos sociales logrando establecer el predominio del grupo actor de dicha estrategia, sobre los grupos en quienes ella recae. Dicho predominio no solo llega a establecer un liderazgo de ideas que se presentan como consensuadas (lógicas, indiscutibles, fundamentales) y que se edifica en un aspiracional de los sometidos para asumirlas y funcionar acorde a ellas, sino que también establece el valor relativo que tienen las producciones simbólicas derivadas de los grupos respecto a la norma establecida por el grupo que se instaura como hegemónico. Se construyen mecanismos para garantizar la sumisión primero y la introyección después del coloniaje epistemológico construido.

Desde finales del siglo pasado, pero con inusual fuerza y presencia en los inicios del presente siglo, hemos visto nacer y crecer (lamentablemente) una hegemonía perversa, el ejercicio de un “dominio” en el espacio funcional operativo de las ciencias. Los científicos sociales lo hemos vivido muy intensamente. Lo que comenzó como un prurito científicista de “hay conocimientos científicos” y “pseudoconocimientos pseudocientíficos”, “hay ciencias que sí” y “ciencias que no”, hay “ciencias duras” y “ciencias blandas” (es decir, no ciencias), dicotomías todas acunadas en la noción metafísica y positivista de verdad, está construyendo un peligroso predominio que atenta no solo contra el desarrollo mismo de la científicidad, sino también contra las identidades culturales. No es la verdad

otros imponiéndose por el poder (económico, político, represivo, etc.); el otro, la “dirección intelectual y moral”, es consensuado, una hegemonía participativa que abre las puertas a las posibilidades reales incluso de los discursos contra hegemónicos, que incluye la voz de los excluidos de siempre, de los distintos, y permite su realización y despliegue social.

entendida como consenso, sino la verdad adjudicable a un proceso de construcción de conocimientos único que se emplaza como el proceso “verdaderamente” científico.

Con el tiempo, se ha ido conformando un verdadero emporio, cuyo núcleo operativo se instituye desde la concepción misma de la epistemología, no como espacio de discusión y construcción, sino como espacio de poder. Como afirma Cappelletti (2017):

“En términos históricos, la ciencia se ha convertido en la forma de conocimiento más valorada y más prestigiosa, a tal punto que se ha identificado con frecuencia a la actividad científica como la única actividad cognoscitiva humana que tiende a la producción de conocimientos verdaderos en función de su racionalidad, de su método y de su apego a los hechos derivados de la experiencia... En este sentido, la ciencia se ha instituido como criterio de delimitación de la verdad; esto significa que los saberes que no asumen la forma establecida por los criterios de cientificidad dominantes son con frecuencia menospreciados y desacreditados como pertenecientes al campo de la no-verdad, ya sea como meras creencias, como mitos, o como pseudociencias” (p. 190).

Los reconocimientos diversos de la necesidad de una reconstrucción epistemológica (Adorno, Marcuse, Feyerabend, Bachelard, Prigogine, Boaventura de Sousa, Bauman y tantos otros) que propenda a una redimensión más abierta y flexible, y no por esto menos rigurosa de los fundamentos epistemológicos de las ciencias, no parece haber calado significativamente al menos en los círculos académicos en los que aún predomina un dominio epistemológico de fuerte definición positivista. El fantasma de Bunge dominando las definiciones de ciencia de espalda a la realidad y a la diversidad, como mayor riqueza de las subjetividades.

En buena medida y de manera aun persistente, en las ciencias sociales, y entre ellas la Psicología, se mantiene una cierta intencionalidad de asumir el discurso hegemónico de la cientificidad

definida desde ciencias que le son diferentes desde su base epistemológica, desde sus operativas metodológicas y por supuesto desde su lírica (narrativa ausente en el universo de las llamadas ciencias duras). Como señalaron Collins y Pinch (1993): “Es notorio que las ciencias sociales padecen [...] la envidia de la física” (p. 165).

La Psicología, por ejemplo, se dice que nació, como disciplina científica independiente, con la aparición del primer laboratorio de psicología experimental fundado por W. Wundt en 1889 en Leipzig. Y, cabalísticamente hablando, muy cerca de un parque zoológico. Con lo que el destino de laboratorios y animales parecía estar llamado a ser el de la disciplina. Su intención, para superar un adleriano sentimiento de inferioridad, era ser reconocida en el reino de las ciencias naturales. Así que engulló de aquellas, conceptos, representaciones teóricas, modos operativos (metodologías, métodos) de realizarse, y lo peor sus epistemologías asociadas a la cuantificación. La falacia de “la objetividad des-sujetada”.

El predominio de “la objetividad”, de la demostración empírica, del ajuste al “método científico”, no parece diversificarse lo suficiente, sobre todo, insisto, en los círculos académicos. Parecen haber quedado en el olvido hallazgos definitivos en la producción psicológica que distan mucho de las restricciones metodológicas con que se normativiza la producción científica de la Psicología. Sabemos que antes de que Wertheimer hiciera sus “experimentos” de percepción del movimiento, ya existía la cronofotografía (Eadward Muybridge) que (de)mostraba lo que luego el aventajado guesaltista (re)mostró en sus experimentos. O el establecimiento “experimental” del conocido ‘Efecto Zeigarnik’ con algo más de una veintena de sujetos.

Parece que cuesta trabajo reconocer que “la ciencia es fragmentaria e incompleta; avanza, aunque lentamente y nunca tiene fin; pero la vida no puede esperar. Por eso las teorías destinadas a hacer vivir y actuar a los hombres se ven obligadas a dejar atrás a la ciencia y completarla prematuramente (Horton, 1980: 40). Solo una precisión, no es dejar atrás a la ciencia, es sobre todo ampliar sus límites,

flexibilizarlos, para dar entrada a las diversas formas de producción científica.

Lo que es o no verdad se define por espurio ejercicio de poder. La afiliación a la noción hegemónica de ciencia (no me canso de decir de marcado carácter positivista) es lo que norma la científicidad. Las ciencias sociales, en particular la Psicología, son compulsadas a padecer de un mimetismo cientificista, que lejos de ser deconstruido, es alimentado hoy por los círculos hegemónicos de poder. Se obvia que ya en la primavera de 1845, Marx nos alertó: “El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento” (Marx C, Engels F. 1980; 2). Lo demás es un problema puramente escolástico.

Pero las instituciones y los científicos nos seguimos replegando y escondiendo dentro del vientre gestor de este *epistemicidio*, al decir de Boaventura dos Santos.

Instrumentos *ad usum* del hegemonismo epistemológico

El “padecimiento” antes referido viene incrementándose con las políticas perversas del establecimiento de los *rankings* de universidades y la estandarización de las publicaciones científicas. Ambas construyen y se construyen desde una hegemonía propia de modelos neoliberales de pensamiento en los que la excelencia, la jerarquía científica (cuesta trabajo hasta decirlo), se mide por parámetros artificialmente creados y reproducidos a fuerza del ejercicio de un poder. La científicidad, lo que es o no ciencia, queda atrapado en un discurso hegemónico unidimensional, diría Marcuse.

Los *rankings* de universidades son uno de los brazos armados de este hegemonismo epistemológico. La búsqueda de un posicionamiento en el *ranking* de universidades se presenta como imprescindible para muchas universidades de nuestro continente que quieren

entrar en el juego de la triada estatus-mercado-omnipotencia. Esta carrera ajena a las necesidades de nuestros países, llega a descentrar a los claustros de sus tareas esenciales, de su autodeterminación, y quedan obcecados en la búsqueda quimérica de la excelencia, noción *desculturalizada*, ajena a cualquier consideración de historia, memoria, cultura, identidad. El efecto del coloniaje es una clara expresión. Mesa servida mediante las hegemonías epistemológicas: la excelencia se logra andando por el camino de la concepción hegemónica de ciencia, cumpliendo con los parámetros establecidos por los grandes consorcios de las epistemologías dominantes. Al fin y al cabo, se olvida (o se esconde) el hecho de que, como magistralmente dijera Weber, “la creencia en el valor de la verdad científica no procede de la naturaleza, sino que es producto de determinadas culturas”.

Se trata de la intencionada tendencia a la homogeneización de la diversidad de instituciones respecto al modelo predominante de universidad elitista de investigación de los Estados Unidos y la consecuente pérdida de identidad de la universidad latinoamericana. El mensaje de subtexto parece decir: “*si quieres lograr la excelencia, si quieres un buen puesto en los rankings de universidades, tienes que hacerlo como yo*”. El dueño del objeto del deseo, acaba por ser el dueño del deseo y de su modo de realización.

Entrevistado por *Página 12*, el presidente de la Comisión de Asuntos Internacionales del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de Argentina, Guillermo Tamarit, ha señalado: “Los *rankings* miden solo los modelos europeos y norteamericanos, con su tipo de universidades. Todo lo que no está asociado a eso no cuenta” (*Página 12*, 2011).

Se construye así el predominio de las universidades de los Estados Unidos de Norteamérica y del mundo anglosajón en general. Los *rankings* son, entre otras cosas, instrumentos académicos del hegemonismo que impone una noción de científicidad y una construcción epistemológica para realizarla. Son un instrumento de dominación, esa “que se construye en la creación de sentidos comunes

que perciben y reproducen las relaciones sociales como relaciones de poder” (Ceceña, 2005). Ya sabemos y confirmamos con Sader (2004): “Nada esencial del mundo contemporáneo, puede ser explicado sin una comprensión mínimamente adecuada de la hegemonía norteamericana” (Sader, 2004, p. 15).

Por supuesto que hay posiciones contra hegemónicas. En la declaración final del encuentro “Las universidades latinoamericanas ante los *rankings* internacionales: impactos, alcances y límites”, realizado entre el 17 y el 18 de mayo de 2012 en la UNAM (Universidad Autónoma de México), podemos leer:

“Quienes suscribimos este documento, participantes en el Encuentro ‘Las universidades latinoamericanas ante los *rankings* internacionales: impactos, alcances y límites’, refrendamos la caracterización, compartimos la identificación de riesgos y coincidimos en señalar las limitaciones de utilizar los *rankings* como elementos de evaluación y de diseño de políticas públicas... Estos ordenamientos de universidades no incorporan el conjunto de las aportaciones, ni el desempeño de cada institución en su totalidad. Este rasgo es particularmente relevante en el caso de las universidades de América Latina y el Caribe, cuyas responsabilidades y funciones con frecuencia trascienden a las más tradicionales de las universidades anglosajonas ... es necesario tener en cuenta que la mayoría de los *rankings* utiliza mediciones sobre publicaciones registradas en dos índices de revistas científicas (ISI-Thomson Reuters y SciVerse-SCOPUS), producidas por empresas que recogen fundamentalmente artículos y citas en publicaciones científicas en inglés y mayoritariamente en las áreas de ciencias de la salud y las ingenierías. Este hecho produce un sesgo también desfavorable a las universidades de América Latina” (Memoria 2012).

Imprescindible llamar la atención sobre el atentado a la identidad que se promueve desde las prácticas de los *rankings*. Un proceso en el que podemos distinguir al menos dos caras: una, el intento de

socavar las identidades nacionales del continente, desde los centros hegemónicos de poder (la aculturación, la globalización subjetiva, el neocolonialismo). La valoración de “ellos son mejores”, son más inteligentes, tienen mejores instituciones, etc. De otra, la construcción normativa del deseo de “ser como ellos”, “la admiración ciega... la fuerza mayor con que cuenta en América la política que invoca, para dominar en ella, un dogma...”, al decir de Martí.

Como hemos llamado la atención en otros trabajos (Calviño, 2015):

“Los estándares (criterios) con que se operan, no responden a las necesidades de nuestro continente. No responden a nuestras construcciones identitarias, a nuestras culturas, al devenir de nuestros países. ¿Por qué no se incluyen elementos como el respeto a la *Pacha Mama*? ¿Por qué no están presente las excelencias vinculadas a las prácticas sociales con poblaciones desfavorecidas? (forma protocolar de decir excluidas, hambreadas, desempleadas, etc..). Más aún ¿por qué factores claves, significativos en nuestras prácticas universitarias, como la comunicación profesor alumno, la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, la formación espiritual y valorativa, no se incluyen en los ítems de relevancia? De ser como ellos, dejaremos de ser como nosotros. De ser como ellos, nos alejaremos más de ser como deberíamos ser” (pp. 54-55).

Cuánto tiempo más nos costará entender, le costará entender a nuestras instituciones, que la riqueza del mundo reside en su diversidad. Captar, construir, comunicar y defender esa diversidad es tarea capital para el desarrollo del conocimiento humano. La lucha contra la hegemonía en las ciencias pasa por comprender que no hay una ciencia única, en la medida en que ningún relato único puede dar cuenta de la totalidad de las narraciones que hacen a los conocimientos científicos producidos por la humanidad. Aceptar el predominio de un modelo de ciencia, es atentar contra las identidades, las narrativas instituyentes de nuestras culturas y hacer el juego a un proceso

de dominación en extenso, anhelo sostenido del norte imperial. Por eso quieren lograr que el camino sea único, el de los grupos hegemónicos, que sus hacedores lo hagan de una manera única, la suya. Hay que protegerse, porque, según Voltaire, “si los pobres empiezan a razonar todo está perdido”.

Íntimamente vinculado al asunto de los *rankings* y del hegemonismo epistemológico en ellos contenido, se alza un segundo elemento que viene a calzar la cobertura tácita para el despliegue del poder: las llamadas publicaciones de impacto y sus normativas de elaboración. Las ciencias hegemónicas del dominio, no solo dictaminas y apruebas lo que es ciencia o no, no solo define la cientificidad, también dictamina dónde y cómo se publica lo que es científico, bajo qué sistema normativo, con qué estructura y, a la postre, abre el camino a lo convergente con sus dictámenes y cierra puertas a lo divergente. Ya sabemos, lo global fagocitando a lo nacional. Solo existe el norte y los que se parecen al norte.

Ahora entramos en la “hegemonía de las revistas”. La cita de la revista como evidencia del impacto, de importancia. La revista como el lugar de condensación de la noción de cientificidad, el saber significativo, de la excelencia, de la calidad desde la perspectiva hegemónica del dominio de lo ajeno.

Se ha convertido casi en un delirio, de persecución por demás, la exigencia de las instituciones, especialmente académicas, de que sus miembros publiquen en las llamadas revistas de alto impacto. “Se valorarán preferentemente las aportaciones que sean artículos en revistas de prestigio reconocido, aceptándose como tales las que ocupan posiciones relevantes en los listados por ámbitos científicos en el «Subject Category Listing» del Journal Citation Reports del Social Sciences Citation Index (Institute of Scientific Information, Philadelphia, PA, USA)” (Aliaga N., Orellana F., 1999).

En muchas universidades latinoamericanas se desconocen las publicaciones de sus académicos que estén en revistas alternativas, que

no están indexadas, que aun cuando funcionen con criterios de evaluación de la calidad, no se suman al concierto del “alto impacto”. Por el contrario, se pagan bonos (estímulos) a quienes lo hacen en las revistas de la hegemonía. Las revistas nacionales acopladas a las miradas críticas de los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros pueblos son subvaloradas y en última instancia ahogadas. Como dice Silvio Rodríguez, “Mi país es pobre, mi piel es mejunje, mi gobierno proscrito, mis huestes utópicas. Soy candidato al inventario de la omisión, por no ser globable” (canción Fronteras. CD *Expedición*).

Como apunta Martinovich (2017), sucede que:

“En América Latina se editan más de 17.000 revistas científicas y técnicas, pero solo 750 lograron ingresar a las bases de datos internacionales por las que circulan revistas como *Nature* o *Science*, editadas por la gran industria editorial. Para los investigadores, aunque sus hallazgos sean considerados válidos y lo suficientemente novedosos por alguna de las revistas de la gran industria, y los autores paguen entre U\$ 3.000 y U\$ 5.000 dólares en calidad de article processing charge (APC) para la edición y publicación de sus trabajos, no recibirán la atención de los flashes, porque no pertenecen a la gran maquinaria industrial”.

Apenas los que creen, o construyen y dan aliento a la falsa creencia de que ciencia es solo lo que se publica en las revistas de alto impacto, muchas de las cuales, especialmente en las Ciencias Sociales, son, sobre todo, epistemológicamente, ideologías de las hegemonías neoliberales, las que hacen suyo el ejercicio unilateral del criterio y que se hacen acompañar de posiciones y grupos de poder.

Ya en el 2013 un artículo publicado en *El Mundo*², bajo el sugerente título “Nunca más publicaré en *Nature* o *Science*”, llamaba

2 Según se conoce el artículo original fue publicado el 9 de diciembre de 2013 en el periódico londinense *The Guardian*.

la atención sobre la postura del Premio Nobel de Medicina, Randy Schekman, sobre la hegemonía de revistas como *Nature*, *Cell* o *Science*. En el citado artículo se testimonia la visión del destacado biólogo de que en dichas publicaciones prima más el factor de impacto que puedan tener los estudios que se publican, que la calidad de los mismos y compara el negocio editorial científico con la cultura bursátil del bonus, con el devastador efecto por las distorsiones que crean con el uso de incentivos. Y llama a los científicos a romper con la tiranía de las revistas de lujo (*El Mundo*, 2013).

Por si esto fuera poco, las “revistas de lujo” imponen un modo de decir, de escribir –el modo “científico”–, las revistas de lujo dictaminan hasta el detalle la estructura del decir, sus giros, sus acotaciones, todo. La tan extendida norma APA logra “la magia” de hacer que todas las revistas, no importa de qué país, no importa en qué lengua, no importa qué asuntos publique, se parezcan una a otras. Los latinos hablamos distinto a los norteamericanos, materializamos lingüísticamente nuestro pensamiento de manera diferente a la de los anglosajones, pensamos diferente, miramos de otra forma a la realidad, somos portadores de una lengua rica en matices y adjetivaciones. No importa, tenemos que escribir como las normas de la APA nos exige.

A un lenguaje único, corresponde un pensamiento único: esa especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo, al decir de Ramonet (1995).

A esto se suma una tendencia visible en las publicaciones y las bases de datos.

“El inglés ha sido instalado y aceptado por la comunidad científica como la lengua del mundo científico, lo que implica que la mayor producción del contenido se publica en esta lengua, afectando varios aspectos. En primer lugar, los autores de lenguas no inglesas están optando por publicar en inglés ya que las revistas de mayor prestigio se encuentran en inglés. Esto

les aporta mayor visibilidad y la posibilidad de que sus publicaciones sean aceptadas en revistas de gran prestigio. Hecho que afecta en forma negativa a la producción local debido a que el conocimiento generado no siempre estará en la lengua local [,] las grandes bases de datos se encuentran en inglés y sus formas de indización y por tanto de búsqueda deben formularse en esta lengua, aunque se busque publicaciones en otro idioma, lo que repercute en la organización del conocimiento” (Cabrera, Saraiva, 2022).

Otra vez el atentado a la identidad. Para ser reconocido, tengo que dejar de ser como soy. La contribución al pensamiento propio y desde el pensamiento propio es invitado a diluirse en revistas impropias, ajenas, que buscan la descentración de la identidad en la otredad, en una otredad construida, reforzada y dominante: la de los países dominantes. Es la misma lógica que opera en la colonización cultural. Es más de lo mismo.

¿Habrá que negarse a participar en diálogos interepistemológicos? Para nada. De dialogar precisamente se trata. Pero para construir ese diálogo hay que partir del respeto a la diversidad, a las especificidades culturales, nacionales. Lo que supone, para el caso de las publicaciones científicas, la aceptación de diversidad de enfoques editoriales; igualdad de reconocimiento institucional para esas diversidades; aceptación de la diversidad de narrativas, de estilos narrativos. Así como existe una literatura latinoamericana (propia, culturalmente y estilísticamente diferenciada de la europea o la anglosajona), así como existe un cine latinoamericano que expresa la realidad de nuestro continente y no pierde presencia en otras latitudes; así necesitamos apoyar, favorecer, instigar el desarrollo de revistas científicas de ciencias sociales que, marcando sus diferencias autóctonas, ingresen en igualdad de condiciones al universo de las publicaciones científicas.

La pregunta que deberíamos intentar responder es ¿cómo entrar en diálogo con la ciencia internacional sin perder identidad? El mundo necesita que se abran nuevos espacios para

que dialoguen otras voces y no seguir concentrando un relato único que reproduzca los intereses de sectores altamente concentrados.

Las revistas científicas, al igual que cualquier otro medio de comunicación, pueden responder a modelos más igualitarios, contextualizados, plurales e inclusivos de producir, publicar y distribuir conocimientos científicos” (Martinovich, 2017).

El asunto en perspectiva

“La tragedia de nuestro tiempo –dice Boaventura de Sousa– es que la dominación está unida y la resistencia está fragmentada” (Elorduy, 2018). Definitivamente la oposición fragmentada es menos oposición. De manera que un primer llamado necesitamos hacerlo a la unidad, la colaboración, la construcción de proyectos conjuntos, de normas propias, de criterios epistemológicos compartidos acerca de la científicidad. Una científicidad que incluya los compromisos y las intencionalidades, las prácticas sociales, comunitarias, colaborativas. Que se instaure desde nuestras realidades reales (valga la redundancia).

No podemos sumarnos a una epistemología hegemónica del dominio, una “*epistemología de la desconexión social*”. Una epistemología cuya lógica constructiva es, en lo fundamental, unidireccional y cerrada. Esa, según la cual, el lugar de “*la verdad*” es o bien el dato, si se trata de alguna de las versiones del positivismo, o las propias representaciones y nociones constitutivas de la teoría (lo que realmente sigue siendo el fantasma del positivismo, solo que en el lugar del sabor tan “objetivista” pone uno más idealista *cuasi* hegeliano).

Tenemos el derecho al reclamo de la diversidad epistemológica.

“Insistir en la necesidad de descolonizar, emancipar las miradas, las formas de ideología colonizada (fascinada), los modelos y esquemas de pensamiento, valoraciones, incluso las veleidades y narcisismos, atrapados en el imaginario

primermundista y anglosajón. También, por supuesto y fundamental, sus lugares de asentamiento en sistemas burocráticos, normativas, exigencias académicas, sobre determinaciones institucionales que refuerzan las tendencias que habría que superar [...] Nuestras universidades tienen que favorecer el conocimiento, y aprovechamiento, del acervo intelectual, ético, praxeológico, espiritual de América Latina, de los territorios y regiones en las que están enclavados –geográfica y culturalmente– los centros universitarios. No se trata solo de un ejercicio de la mirada histórica, sino del sustento del hacer y el pensar de las prácticas cotidianas del ejercicio científico y profesional que propendan a la generación de producciones autóctonas” (Calviño, 2015, p. 64).

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

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

Para la psicología latinoamericana, el posicionamiento de la disciplina y de los profesionales se convierte en una reflexión de máxima importancia. Los modelos tradicionales se han hecho pedazos. Se han producido nuevas formas de hacer y pensar la psicología. Las

exigencias de época (incluidas las matizadas por los mercados laborales, las emergencias socioeconómicas y sociopolíticas, los modelos de desarrollo social, etc.) testimonian marcas esenciales. La hoy inevitable inmersión de los profesionales en las dinámicas sociales y las prácticas cotidianas denotan también sus impactos. El “*laboratorio-consultorio-refugio*” ha sido definitivamente minado. Se impone una reconsideración de identidades: identidad de ciencia, identidad profesional.

Compartimos la representación de Ezequiel Adamovsky cuando precisa que un científico social es alguien que provee y promueve “ideas, información y conceptos para ayudarnos a entender el mundo en el que vivimos, quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos... [alguien que] ayuda a pensar los problemas colectivos que enfrentamos y a imaginar maneras más justas de organizar la vida social” (*La vaca*, 2016). En la representación de Mella, el científico social “debe influir de manera directa en la vida social, debe señalar las rutas del progreso, debe ocasionar por medio de la acción ese progreso entre los individuos, debe... arrancar los misterios de la ciencia y exponerlos al conocimiento de los humanos” (citado por Alfonso, 2023).

Para América Latina el siglo XX fue un siglo de pensamiento y acción en la construcción de identidades propias. Pensemos en la obra de José Carlos Mariátegui, de Luis Emilio Recabarren, de Julio Antonio Mella, de Aníbal Pinto, de Agustín Cuevas, de Ruy Mauro Marini, de Pablo González Casanova, de Aníbal Quijano, de Martín Baró, de Fals Borda, de Silvia Lane y de tantos otros. Se desarrolló un pensamiento crítico, creativo, independiente. Podemos hacer del veintiuno, “un siglo de cambio es el tiempo para caminar –en los ámbitos psicológicos, particularmente– por otras sendas, para trazar otra historia. La historia del sentido del encuentro humano; del reencuentro de la integridad, de la dignidad de la bondad de la vida” (López, Zapata, 2014).

Seamos los científicos sociales y profesionales latinoamericanos, quienes hagamos nuestros propios caminos.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, Theodor (1962). *Prismas: La crítica de la cultura y la sociedad*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- ALFONSO A. (2023). Mella, ejemplo de integridad revolucionaria. En: *Tribuna de La Habana*. Disponible en: <http://www.tribuna.cu/historia/2023-03-25/mella-ejemplo-de-integridad-revolucionaria>
- ALIAGA N., ORELLANA F. (1999). La utilización de las bases de datos de I.S.I para la evaluación de la calidad de las publicaciones sobre investigación educativa en España: Argumentación para un debate. Comunicación presentada al IX Congreso de modelos de investigación educativa. Málaga, octubre. Publicado en *AIDIPE, Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*, pp. 29-34. Málaga. Centro de Ediciones de la Diputación Provincial. Disponible en: <http://www.uv.es/-aliaga/curriculum/Revista-ISI.htm>
- BORÓN, A. (2017). Breve nota sobre la colonialidad de los saberes hegemónicos, el eurocentrismo y la promesa de los saberes populares. En: *Revista Observatorio latinoamericano y caribeño*. Instituto de estudios de América Latina y el Caribe. Volumen 1, número 1.
- CABRERA, M., SARAIVA, I. (2022). Principales problemáticas de las publicaciones científicas: un análisis en perspectiva latinoamericana. *Revista e-Ciencias de la Información*, vol. 12, núm. 1, pp. 188-210. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4768/476870766001/html/>
- CALVIÑO, Manuel (1997). Más allá del principio del placer: el principio del saber. *Ciencias*, núm. 48, octubre-diciembre, pp. 58-65. [En línea]. <https://www.revistacienciasunam.com/en/197-revistas/revista-ciencias-48/1882-m%C3%A1s-all%C3%A1-del-principio-del-placer-el-principio-del-saber.html>
- CALVIÑO, M. (2011). Accidentes del afecto. Rumbos perdidos de las emociones humanas. *La Siempreviva* N° 12. pp. 49-54.
- CALVIÑO, M. (2015). Obrepciones y encantamientos para ser una universidad del primer mundo. En: *Formación en Psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina*. pp. 41-70. Bogotá: Editorial Alfepsi.
- CAPPELLETTI, A. (2017). Problemas epistemológicos de la psicología contemporánea. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(2), págs. 189-204.

- EL MUNDO (2013). Nunca más publicaré en *Nature* o *Science*. Disponible en: <https://www.elmundo.es/salud/2013/12/10/52a732c763fd3d00028b457e.html>
- ELORDUY, P. (2018). Entrevista a Boaventura de Sousa. *El Salto*, 19 mayo de 2019. Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/entrevista-boaventura-sousa-tragedia-nuestro-tiempo-dominacion-unida-resistencia-fragmentada>
- HORTON, R. (1980). *Levy-Bruhl, Durkheim y la revolución científica*. Barcelona: Anagrama.
- LA VACA (2016). Lo que dejó el debate por el rol del Conicet: ¿para qué sirve financiar investigaciones en Ciencias Sociales? Disponible en: <https://lavaca.org/notas/lo-que-dejo-el-debate-por-el-rol-del-conicet-para-que-sirve-financiar-investigaciones-en-ciencias-sociales/>
- LÓPEZ PINEDA, A., ZAPATA MARTÍNEZ, J. (2014). “La psicología del siglo XXI. Giro hacia el reencuentro de la integridad humana” En: *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*. Vol. 4, No. 7 enero-junio de 2014. pp-63-76.
- MARTINOVICH, V. (2017). The owners of science. En: *Ecoportal*. <https://www.ecoportal.net/en/temas-especiales/desarrollo-sustentable/los-duenos-de-la-ciencia/>
- MEMORIA (2012). Encuentro de Rectores y Especialistas “Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites”. En: <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/>
- MURUETA, M. E. (2007). De la “sociedad del conocimiento” a la “sociedad del afecto” en la perspectiva de la teoría de la praxis. *Psicología para América Latina*, (9) Recuperado el 01 de abril de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000100016&lng=pt&lng=es.
- PÁGINA 12 (2011). Contra los Rankings. En: <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/universidad/10-167650-2011-05-06.html>
- PRIGOGINE, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- QUIJANO A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

- RAMONET, I. (1995). El pensamiento único. Revista *Mientras tanto* N° 61. Primavera de 1995. Published by: Ediciones de Intervención Cultural. pp. 17-19. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/i27820192>
- SADER, E. (2004). Hegemonía e contra-hegemonía. En Ana Esther Ceceña (comp) *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 15-35.
- SKINNER, B. F. (1989). The Origins of Cognitive Thought. *Recent Issues in the Analysis of Behavior*. Columbus: Merrill Publishing Company.

UNA VISIÓN INTEGRAL DE LA PSICOLOGÍA

La mirada de un psicólogo en el Perú

Aníbal Meza Borja (Perú)

La mente es más amplia que el cielo.
Porque –puestas lado a lado–
la una contiene al otro con facilidad –y además también a ti.
La mente es más profunda que el océano.
Porque –ponlas juntas– de horizonte a horizonte
Y la una absorbe a la otra como a esponjas.
La mente tiene justo el mismo peso de Dios.
Pues compáralos gramo a gramo.
Y la diferencia es –si hay alguna–
como la sílaba al fonema.

(He combinado las traducciones libres de Víctor Meza Lazarte y de Fidel Párraga Porras).

¿Qué es psicología? Psicología es un concepto y como tal debe tener una definición

Los recursos más socorridos para hallar las definiciones son los diccionarios. Tal como lo hiciera en un trabajo anterior (Meza, 2005), comenzaré por los diccionarios.

En el *Diccionario de psicología Orbis* (Orbis, 1986) se define psicología como (la ciencia) que trata de alcanzar un conocimiento

objetivo de la vida mental (sin embargo, en el diccionario no se definen ni mente, ni vida mental), se dice además que “dado que los acontecimientos psíquicos no se encadenan al azar, la psicología trata de descubrir sus leyes y sus efectos sobre los comportamientos humanos observables” (p. 125). De esta definición se concluye que el objetivo de estudio de la psicología sería la mente, una estructura indefinida en la que se supone que ocurren los acontecimientos psíquicos.

En el *Diccionario de psicología de Dorsch* (1992) se invoca la definición de Rohrer: “Psicología es la ciencia que estudia los procesos y estados conscientes y sus causas y efectos” (se excluyen los eventos no conscientes) y a Pauli: “La psicología es el estudio de los procesos vitales subjetivos que se asocian según determinadas leyes” (se excluye lo observable). Siguiendo a Pauli, Dorsch establece algunos principios: *principio del acontecer* (que el objeto de la psicología está constituido por un conjunto de procesos, no de cosas rígidas); *principio de la vida o lo orgánico* (los procesos son manifestaciones vitales y están ligados a una unidad –el individuo–, son interdependientes y forman un todo); *principio de subjetividad* (los procesos solo los experimenta el individuo, son procesos íntimos o vivenciales); y *principios de las conexiones regulares* (los procesos psíquicos no se presentan aislados, sino en conexión con procesos vitales objetivos –corporales–) (p.607).

En el diccionario de Merani (1979) se define psicología como:

“Una ciencia conjetural que se ocupa del estudio del hombre bajo el aspecto de las actividades mentales y la conducta, tanto desde el punto de vista general, individual, social y genético, como de sus determinantes externos e internos y los procesos que distinguen la acción y la interacción de estos [determinantes]”. (p. 124).

En esta definición hay varios aspectos a resaltar: 1) al decir que es una ciencia conjetural se está destacando su carácter de ciencia hipotético-deductiva, 2) restringe la psicología al estudio del hombre,

3) considera las actividades de orden interno (mentales y afectivas) y de orden externo (conducta o actuación).

En el diccionario de Warren (1996) se ofrecen varias acepciones, es de interés esta: “La ciencia que se ocupa de las relaciones mutuas entre el organismo y el medio a través de la transmisión de energía (estimulación) a diferencia del intercambio de sustancia” (p. 288). Otra acepción ofrecida es “investigación sistemática de la conducta de los organismos” (p. 288). Es de resaltar que cuando Warren hace referencia a organismos no restringe la psicología a lo humano, como en el caso de la definición de Merani.

En el *Diccionario de ciencias de la conducta* de Wolman (1987) se define psicología como “la ciencia de la conducta humana y del comportamiento animal” (p. 270). En esta definición hay que destacar la distinción que se hace entre conducta humana y comportamiento animal. Y si bien se define conducta, no se hace lo mismo con comportamiento; conducta es definida como la “totalidad de las acciones e interacciones intraorganísmicas de un organismo con su ambiente físico y social” (p. 121) y en la entrada correspondiente a conducta se dice que la psicología se ocupa de tres clases de fenómenos: a) conducta observable (tics nerviosos, tartamudez, etc.), b) fenómenos susceptibles de ser observados introspectivamente (un dolor de estómago, las preocupaciones, el temor, etc.) y c) procesos inconscientes o procesos mentales que no son accesibles ni siquiera a la persona que los experimenta (por ejemplo eventos mentales al tratar de resolver un problema o de recordar algo).

En el diccionario de APA (2010) se define psicología como el “estudio de la mente y el comportamiento” (p. 410). Psicología “es una disciplina científica diversa que comprende varias ramas importantes de investigación (p. ej. psicología experimental, psicología biológica, psicología cognitiva, psicología del desarrollo, psicología de la personalidad y social), lo mismo que varias subáreas de investigación y aplicación (p. ej., psicología clínica, psicología

industrial/organizacional, psicología escolar y educativa, factores humanos, psicología de la salud, neuropsicología, psicología intercultural) (p. 410). En la definición de APA se hace referencia a la doble condición de la psicología: como ciencia y como profesión.

Por otro lado, autores como Kuhn (1971), Popper (1973), Lakatos (1973), entre otros, han permitido generar una serie de criterios para definir ciencia: la existencia de un objeto de estudio, específico y bien delimitado, el cual además debe ser observable, medible y verificable; un método riguroso y sistemático de investigación de los hechos o fenómenos de su interés; un marco teórico que explique e integre los conocimientos alcanzados; consenso en la comunidad científica y generalizabilidad, una ciencia debe ser capaz de formular leyes que expliquen un amplio rango de fenómenos y procesos.

Si atendemos al primer criterio: el objeto de estudio de una ciencia es definido "como la porción de la realidad sobre la cual una disciplina o ciencia se arroga el derecho de producción de conocimientos sistemáticos y válidos" (Marino, 2007, p. 147); sin embargo esa porción de la realidad no es algo que ya esté dado, sino que más bien es una construcción, es decir que el objeto de estudio resulta de una conceptualización.

La existencia de un objeto de estudio preciso y bien delimitado, atendiendo a las definiciones revisadas arriba, no existe en el caso de la psicología, pues se mencionan tres objetos de estudio distintos: comportamiento, conducta y mente; lo cual lleva a considerar que el consenso no es posible en la psicología.

¿Cómo resolver el problema? La solución es definir la psicología como una ciencia multiparadigmática. Los paradigmas son: psicología como el estudio del comportamiento, el estudio de la conducta, y el estudio de la mente.

He aquí las definiciones:

Paradigma del comportamiento: Psicología es el estudio del comportamiento, entendiendo por comportamiento todos los cambios observables en el organismo. En esta definición organismo es todo ser vivo con un sistema nervioso. Ejemplos de comportamiento son respuestas glandulares y viscerales como en el caso de los reflejos (sudar cuando hay temperaturas elevadas, salivar cuando se tiene algo dentro de la boca), las respuestas instintivas (que los zánganos salgan detrás de la abeja reina en un panal de abejas, que los machos se aproximen a la araña cuando esta hace vibrar la telaraña), las respuestas motoras diversas (quebrar una rama, desplazar un objeto de un lugar a otro).

Paradigma de la conducta: Psicología es el estudio de la conducta (Mayor, 1985), entendiendo por esta una secuencia de acciones orientadas hacia un propósito, el cual define la conducta y la cual se organiza en varios niveles: afectivo, cognitivo, ejecutivo, social y biológico.

Paradigma de la mente: La psicología es el estudio de la mente, entendida como un estado funcional del cerebro (Llinás, 2001), que funciona como un dispositivo, creado por la selección natural, que permite sentir, percibir, pensar y actuar con un propósito (García Madruga y Moreno, 2011; Pinker, 2012). Tres son los rasgos esenciales de la mente humana: su reflexividad, su carácter representacional y la propositividad o intencionalidad.

A partir de estas definiciones de psicología propongo la siguiente: la psicología es una ciencia con doble estatus: humana y social (González, 2015; para revisar problemas epistemológicos de estas ciencias ver Piaget, 1972), que estudia las *estructuras* (personalidad, yo, conciencia), las *funciones* (afectos, sentimientos, cogniciones –percepción, memoria, pensamiento, lenguaje, comprensión, creatividad–) y actuaciones (respuestas motoras instrumentales) de la conducta del ser humano dentro de un contexto sociocultural.

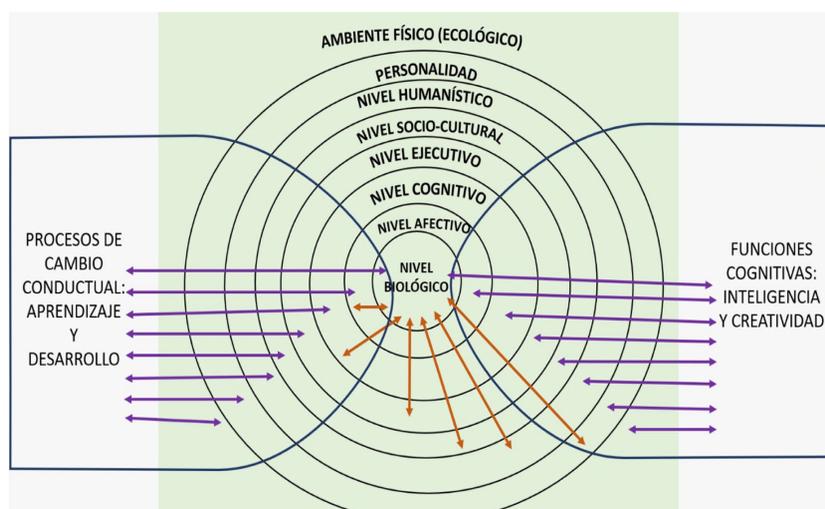
A continuación, desarrollo esta propuesta.

El centro de interés de la psicología es la conducta del ser humano como producto de la evolución biológica y de las condiciones socioculturales.

La conducta o actividad se define aquí como un conjunto de acciones orientadas por un propósito. En la organización de la conducta pueden identificarse varios niveles emergentes, no jerárquicos (Wilensky y Resnick, 1999). Esos niveles son: biológico [soporte material de la conducta], *afectivo* [que provee energía para iniciar y mantener la conducta], *cognitivo* [que organiza y dirige la actividad], *ejecutivo* [aspecto expresivo de la conducta], *sociocultural* [que da contexto a la conducta] (Westbury y Wilensky, 1999) y humanístico.

La figura 1 permite ver la organización de la conducta que se propone en este trabajo.

FIGURA 1.
NIVELES DE ORGANIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA PSICOLÓGICA

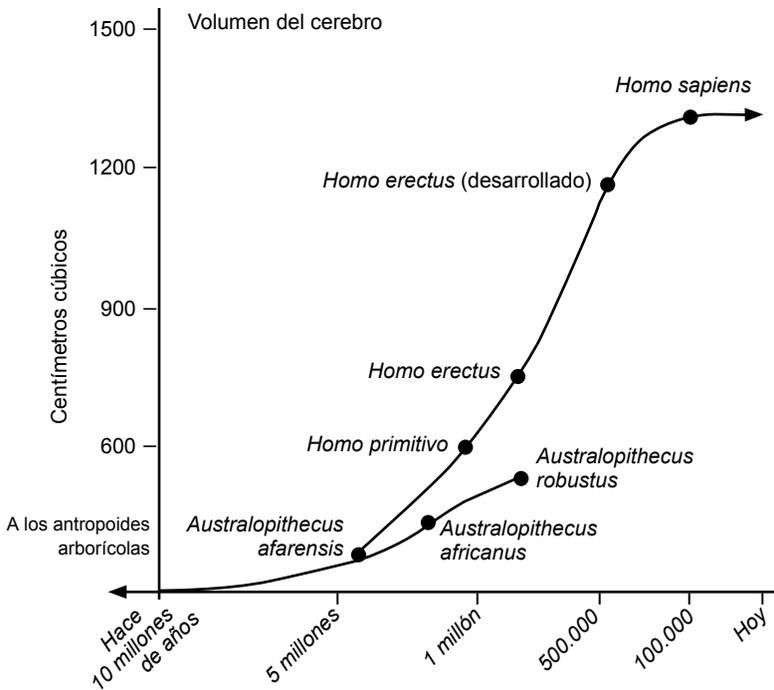


Nota. Una versión de esta figura aparece en Meza, 1998 (a partir de un esquema preparado por Meza y Heredia, en un módulo de Psicología general en la UNE “Enrique Guzmán y Valle”). Agradezco a Fernanda Chávez la elaboración de la figura para su publicación aquí.

Nivel biológico

Dado que el hombre es un ser biológico dispone de un cuerpo, un sistema nervioso y un programa genético. En el caso del ser humano el sistema nervioso es una estructura muy compleja que es resultado de millones de años de evolución (Jastrow, 1985, ver figura 2). La evolución del cerebro ha hecho posible la mente humana.

FIGURA 2.
EVOLUCIÓN DEL CEREBRO HUMANO



Tomado de Jastrow, 1985, p. 144.

El comienzo de la historia de la moderna biología de la conducta (Soriano, 2007) se remonta a René Descartes (1596-1650), quien hizo una serie de especulaciones respecto del papel del cerebro y la mente en el control de la conducta, proporcionando un punto de partida en la psicobiología, asumiendo una posición dualista; le siguieron a lo largo de los siglos XIX y comienzos del siglo XX: Johannes Müller (1801-1857) quien propuso la teoría de las “energías nerviosas específicas”; Pierre Flourens (1794-1867) creador del método de la ablación (extirpar partes del cerebro) para observar su efecto en la conducta; Paul Broca (1824-1880) quien en 1861 realizó la autopsia a un paciente y al examinar el cerebro descubrió que a pesar de comprender el lenguaje no podía hablar y encontró que había un daño en el lóbulo frontal izquierdo (área de Broca); Carl Wernicke (1898-1905) en 1876 al realizar la autopsia de un paciente que había podido hablar con fluidez pero que no comprendía lo que le decían o lo que leía, encontró una lesión en la zona parieto temporal del hemisferio izquierdo (área de Wernicke); Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) utilizando un método de teñido de neuronas realizó investigaciones cuyos resultados le llevaron a proponer la teoría neuronal, según la cual las neuronas son entidades discretas y que la transmisión sináptica iba en una dirección concreta, desde las dendritas hacia los botones sinápticos; Charles Darwin (1809-1882) elaboró la teoría de la evolución según la cual las especies de organismos evolucionaron a partir de un ancestro común y se basa en el concepto de *selección natural*; William James (1842-1910) quien en su libro *Principios de psicología* (1890) propuso que la conciencia y otros diversos aspectos de la experiencia humana son propiedades del sistema nervioso; Shepard I. Franz (1834-1933) investigó la posible localización del aprendizaje y la memoria en el cerebro; Karl S. Lashley (1890-1958) amplió las investigaciones de Shepard y contribuyó al estudio de los mecanismos biológicos del aprendizaje, la memoria, la percepción y la motricidad; Donald O. Hebb (1904-1985) demostró cómo el comportamiento complejo es realizado por redes de neuronas activas (sinapsis hebbianas).

De estos estudios iniciales de la biología de la conducta se ha llegado a las investigaciones contemporáneas del cerebro vivo gracias al desarrollo de técnicas como la tomografía computarizada (TC), resonancia magnética (RM), imágenes con tensor de difusión (DTI), resonancia magnética funcional (RMf), tomografía por emisión de positrones (PET), marcado arterial espinal (ASL), magneto encefalografía (MEG), tomografía computarizada por emisión de fotones individuales (SPECT), espectroscopía por infrarrojo cercano (NIRS), espectroscopía por resonancia magnética (MRS), etc. (Bajo Molina *et al.* 2016; Smoller, 2012). Gracias a estos recursos tecnológicos ha sido posible bosquejar una “anatomía de la mente” (Carretié, 2011) que permite ver las íntimas relaciones entre las emociones y los procesos cognitivos: la atención, la percepción visual, la integración multisensorial, las memorias de corto y largo plazo, de trabajo, la percepción y comprensión del lenguaje, los procesos motores, las funciones ejecutivas y el control de la conducta, los procesos de solución de problemas y de razonamiento con el funcionamiento del cerebro (Carretié, 2011; Bajo Molina *et al.* 2016), tan fuertes relaciones hay entre el cerebro y la conducta que hay quienes como Llinás (2003) han definido la mente “como un estado funcional del cerebro”.

De otro lado, entre los mecanismos reguladores de la conducta se encuentra el programa genético. Se ha observado que hay transmisión de caracteres conductuales de generación en generación, tanto que hay quienes consideran que los genes constituyen mecanismos determinantes de la conducta: mucha de la variabilidad en la conducta humana puede ser atribuida a la variabilidad genética. El estudio de las bases genéticas hizo posible el descubrimiento de los mecanismos responsables de enfermedades que afectan el cerebro y producen algunas deficiencias en la conducta social o demencias que tienen un gran impacto en la sociedad (Colmenares Gil, 2015).

La consideración de factores genéticos de la conducta lleva al tema de la evolución, el interés por analizar y reconstruir el pasado

histórico de determinados comportamientos (Colmenares, 2015; Gutiérrez y Papini, 2011). Como para una ilustración de la relación entre el programa genético y la conducta sugiero revisar el análisis estructural y funcional que hace Benítez (2009) de los genes involucrados en una serie de trastornos lingüísticos y el libro de Johansson (2021) acerca de las variables genéticas y evolutivas en el origen del lenguaje. Asimismo sugiero la lectura de Puente (2006) para tener una visión de la psicología evolutiva del lenguaje.

A partir de ese cerebro, en interacción con el medio ambiente, surgieron los componentes afectivo, ejecutivo, cognitivo y social de la conducta. Sin embargo, a pesar del rol fundamental de lo biológico (sistema nervioso y programa genético) en la organización de la conducta, los psicólogos deberíamos tomar en cuenta estas bases biológicas, sin perder de vista que ese no es el nivel de análisis que nos corresponde.

Nivel afectivo

Tiene como rol proveer la energía para el comienzo, el mantenimiento y la consecución de la conducta y sus componentes son las motivaciones y las emociones.

Si se trata de establecer una línea evolutiva de los estudios acerca de la afectividad tendríamos que mencionar los trabajos de Wilhelm Wundt y William James, pioneros en los estudios acerca de las emociones y sus vinculaciones con la voluntad y la conciencia (Carpintero, 2010; Sánchez-Barranco 1996); luego, en la primera mitad del siglo XX, el enfoque conductista abordó la afectividad desde la perspectiva de la conducta observable (Keller y Schoenfeld, 1975; Skinner, 1970 y 1975); en las décadas del 60 y 70 del siglo pasado, la revolución cognitiva también se interesó por el tema de las emociones e investigadores como Lazarus y Lazarus (2000) y Stanley Schachter y Jerome Singer (Salvat, 2017) hicieron contribuciones importantes al respecto; también por las décadas de 1960 y 1970 John Bowlby y Mary Ainsworth, cuyos trabajos comentaremos más adelante, desarrollaron la importante teoría del apego; finalmente

se encuentran las recientes aproximaciones al tema desde las neurociencias (Frazzeto, 2014).

Los componentes del nivel afectivo son las motivaciones primarias (mantenerse vivo, mantener la homeóstasis), las emociones básicas (miedo, ira, asco, sorpresa, alegría y tristeza), estas tienen señales expresivas prototípicas y universales, se pueden encontrar en todas las poblaciones independientemente de las culturas de pertenencia, aparecen en etapas tempranas del desarrollo individual, son indispensables para los procesos biológicos de adaptación (Ekman, 2013); los afectos (sensaciones de dolor y placer, deseos y satisfacción de estos); el desarrollo de incentivos y la motivación secundaria (orientación hacia el logro y el éxito); las motivaciones sociales (reconocimiento, prestigio, integración en grupos [pareja, familia, comunidad]), conjuntos motivacionales y sentimentales (deseo, ansia, ánimo/desánimo, euforia, alivio, tranquilidad, seguridad, aburrimiento, rencor, amor/desamor, odio, envidia, celos, horror, fobias, decepción, fracaso, esperanza/desesperanza, tristeza, desamparo, confianza, compasión, melancolía, respeto, satisfacción, alegría, felicidad, gratitud, amistad, cariño, vergüenza, culpa, decepción, sentimiento estético, sentimiento cómico, sentimiento religioso [Damasio, 2010; Marina y López, 1999]), a los que se pueden agregar los intereses y las actitudes.

Entre los estudios de temas en este nivel de la conducta, son de especial interés los relacionados a la *teoría del apego* de Bowlby, que busca ofrecer un marco conceptual para entender cómo las relaciones interpersonales tempranas que el niño establece con su madre influyen en los desarrollos emocional y cognitivo a lo largo de la vida (Bowlby, 1993, 2914); Mary Ainsworth y Mary Main ampliaron y profundizaron los estudios de Bowlby respecto de cómo se construye el vínculo entre madre (o figura sustituta) y su hijo durante los primeros meses de vida; Mary Ainsworth estableció que existen tres etapas en el desarrollo del vínculo de apego

(*preapego*, de 0 a 2 meses, *apego en formación*, de 4 a 7 meses, *apego verdadero*, de 7-8 a los 24 meses). Hacia los finales de los 70, Mary Ainsworth diseñó una situación experimental conocida como la “situación extraña”, en la que en ocho episodios de tres minutos cada uno participaban el niño, la madre (o el padre) y un extraño en un ambiente controlado en el que había dos sillas para los adultos y juguetes a disposición del niño (ver Salvat, 2017d); a partir de los resultados y con la contribución de Mary Main se identificaron cuatro modelos de apego a partir de las características de la madre y el comportamiento del niño: apego inseguro-evitativo o ansioso-evitativo, apego seguro, apego ansioso-resistente y apego desorganizado. Aun cuando Harry Harlow no empleó el término *apego*, sus experimentos pueden considerarse dentro de la teoría del apego, pues en sus experimentos con macacos *rhesus* investigó la formación de vínculos afectivos y relaciones emocionales en primates, sus explicaciones quitaron piso a las que se ofrecían a partir del instinto, prevalentes durante las décadas del 30 y 40 (Slater, 2017). Harlow durante los años 50 y 60 condujo sus experimentos, en unos empleó “madres sustitutas” en la crianza de críos de macacos: a un grupo ofreció una de alambre que dispensaba leche y a otro grupo una hecha de felpa pero que no proveía leche; halló que los críos preferían a las “madres” de felpa en las que encontraban consuelo y seguridad a pesar de que no eran fuente alimenticia, demostrándose que el contacto físico, la calidez y la comodidad eran más importantes que el alimento en el desarrollo del apego; en otro experimento estudió el efecto del aislamiento social, separando a los críos de sus madres y criándolos en condición de falta de contacto social, demostrando que la falta de contacto social y afectivo durante la infancia tiene efectos graves en el desarrollo emocional y social, llevando inclusive a conductas anómalas de carácter autodestructivo y antisocial. Los experimentos de Harlow permitieron identificar tres variables en el desarrollo del afecto en los primates (extrapolables a los seres humanos): el contacto físico, el movimiento y el juego.

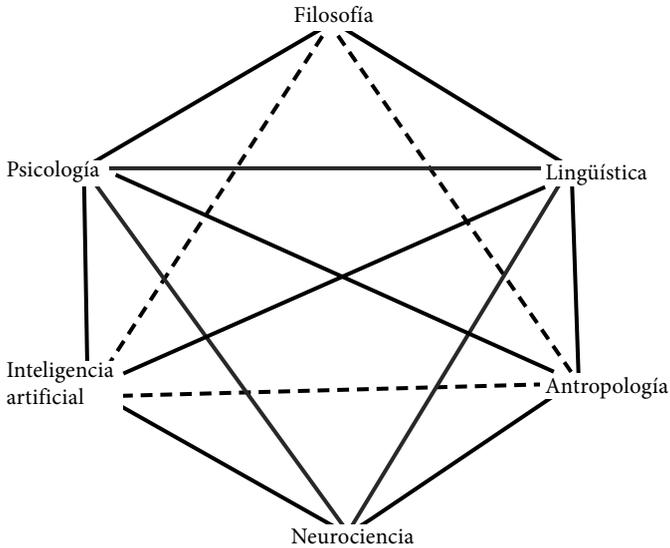
Nivel cognitivo

aporta dirección y control a la conducta. Dirección a partir del propósito que da origen y dirige la conducta, y en cuanto que regula y administra los recursos atencionales, perceptivos, mnémicos y de pensamiento puestos en juego para la consecución del propósito. En este nivel de la conducta se sitúan los *conocimientos declarativos* (qué es o en qué consiste la actividad) relacionados a la actividad y los *conocimientos procedimentales* motores o cognitivos del caso (cómo hacer la actividad).

Los temas de la cognición están presentes en la psicología desde el trabajo de los fundadores de esta como ciencia: Wilhelm Wundt (1832-1920) en Alemania y William James (1842-1910) en Estados Unidos de Norteamérica, ambos investigaron acerca de la atención, la percepción, la memoria y la conciencia (Boring, 1978; James, 1989); luego fueron Oswald Külpe (1862-1915), quien realizó investigaciones introspectivas del pensamiento junto a otros miembros de la llamada escuela de Wurzburg y Max Wertheimer (1890-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) y David Katz (1884-1953) de la Escuela de la Gestalt investigaron acerca de la percepción, el pensamiento y el aprendizaje (Leahey, 2008); fue Jerome Bruner (1915-2016) quien dio origen a una nueva teoría de la percepción, denominada *New Look* que tenía las pretensiones de integrar diversas áreas de la psicología: percepción, personalidad y psicología social y que consideraba al perceptor como un sujeto activo que ponía en juego su marco social en el proceso perceptivo (Leahey, 2008).

Fue a fines de 1950 que empiezan a configurarse varias disciplinas que tienen la mente como su objeto de estudio y que Howard Gardner (1943-) agrupó en el hexágono de las ciencias cognitivas (ver figura 3).

FIGURA 3.
HEXÁGONO DE LAS CIENCIAS COGNITIVAS



(Tomada de Gardner, 2000, p. 53).

Filosofía de la mente. Su propósito es establecer un criterio que permita caracterizar los estados mentales y analizar el problema mente-cuerpo, algunas interrogantes que trata de responder son: ¿qué debe entenderse por fenómeno mental?, ¿cómo distinguir lo mental de lo físico?, ¿qué tipo de entidad es la mente? (ver Houdé, Kayser, Koenig, Proust y Rastier, 2003; Wilson y Keil, 2002). Algunos filósofos de la mente son Gilbert Ryle (1900-1976), conocido por su crítica al “fantasma de la máquina” refiriéndose a la idea de la mente como una entidad separada del cuerpo; Ludwig Wittgenstein (1889-1951) cuyas reflexiones sobre el lenguaje tuvieron una repercusión directa en la filosofía de la mente y en concreto en el problema mente-cuerpo (Pineda, 2012); Daniel Dennett (1942-2024) ha hecho contribuciones importantes a la psicología de la mente y la conciencia, propuso la teoría de la “conciencia múltiple” y realizó críticas al dualismo cartesiano, es

muy conocido por sus planteamientos acerca de la evolución de la mente (Dennett, 2014 y 2017); y John Searle (1932-) quien propuso su teoría de la intencionalidad y realizó críticas al funcionalismo en la filosofía de la mente y expresó su rechazo al reduccionismo en la inteligencia artificial (Pineda, 2012).

Inteligencia Artificial (IA). Los años fundacionales de la IA se sitúan entre los años 1940 a 1950 con las contribuciones de Alan Turing (19012-1954) y John von Newman (1903-1957), quienes establecieron los fundamentos de esta disciplina: las máquinas de Turing y la arquitectura de la computadora (Gracian, 2013; Lahoz-Beltra, 2012); entre los años 1950 a 1960 hubo avances en la lógica simbólica y la programación de computadoras gracias al trabajo de Arthur Samuel (1901-1990) en el desarrollo de programas de ajedrez y Kurt Gödel (1906-1978) y el teorema de la completitud (Wilson y Keil, 2015); durante los años 60 y 70 del siglo pasado el desarrollo se produjo en los campos de las redes neuronales y la percepción artificial gracias al trabajo de Frank Rosenblat (1928-1971); en las décadas de 1970 y 1980 el avance en la simulación del razonamiento; y, finalmente, a partir de la primera década del siglo XXI, los avances en torno al aprendizaje profundo y el procesamiento de grandes volúmenes de datos y los asistentes virtuales que han potenciado el avance en otros campos como la ingeniería, la medicina, etc. (Houdé *et al.* 2003; Wilson y Keil, 2015).

Lingüística cognitiva. Fue Chomsky (1928-) quien reflexionó acerca de las fuertes relaciones entre lingüística y psicología (Chomsky, 1973 y 1983) y la recurrencia, en sus planteamientos, a conceptos de la psicología (Chomsky, 1981); también fue importante la perspicaz reseña de *Conducta verbal* de Skinner (1981) que reveló las insuficiencias del modelo conductista para dar cuenta de aspectos del lenguaje (Bayés *et al.* 1980).

De la influencia de Chomsky y de psicólogos como George Miller (1945-) se origina la psicolingüística (Rastier, 2003) y luego la lingüística cognitiva, en Lakoff (1941-) con sus trabajos sobre

semántica generativa, junto con Ronald Langacker (1942-) desplazan el interés de la lingüística de lo sintáctico a lo semántico y desarrollan las gramáticas cognitivas (Rastier, 2003). Las gramáticas cognitivas pretenden describir las operaciones mentales elementales que funcionarían en todas las lenguas. Aportes de la lingüística cognitiva son las investigaciones en la intersección entre lingüística y cibernética como el diálogo hombre-máquina, el análisis y la síntesis automáticos de la palabra, la generación y comparación automática de textos, la representación de los conceptos, todo lo cual resultaría en la articulación de las ciencias sociales y las ciencias cognitivas que tuviera en cuenta factores culturales implicados en la cognición (Rastier, 2003; ver también Wilson y Keil, 2002).

Antropología cognitiva. Fue Vigotsky (1896-1934) quien planteó ideas respecto de la relación entre la cognición y los contextos culturales, así su concepto de la zona de desarrollo próximo, que destaca la importancia de la interacción cultural y social en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo y la forma en que las herramientas y otros artefactos culturales moldean la forma en que las personas se relacionan con el entorno (Dongo, 2024; Meza, 1996; Vigotsky, 1995).

Las ideas de Vigotsky entroncan con las de la antropología cognitiva, la cual focaliza en el estudio de los procesos cognitivos y su relación con la cultura y la sociedad, investiga cómo las personas perciben, recuerdan, piensan y se comunican desde una perspectiva social y cultural, trata de comprender la diversidad de las estructuras mentales en contextos culturales específicos. Algunos de sus temas son: los sistemas de conocimiento (organización y clasificación del conocimiento sobre los mundos social y natural), la cognición distribuida (cómo la cognición está extendida en los entornos sociales), etnopsicología (diferencias y semejanzas en los procesos afectivos y cognitivos entre las culturas) y estudios sobre el lenguaje (cómo este moldea y refleja los procesos cognitivos y cómo las diferencias lingüísticas tienen su efecto en cómo las personas piensan y se comunican) (Wilson y Keil, 2002).

Neurociencia cognitiva. La década del 90 del siglo pasado fue conocida como la “década del cerebro”, desde entonces se ha profundizado en el conocimiento de su estructura (genética, química, eléctrica, neurológica) y funcionamiento, para ello se ha empleado un enfoque de tipo computacional (lógico, no cibernético) que ha revelado los subsistemas de procesamiento implicados en cada una de las etapas necesarias para realizar una actividad mental: percibir visual o auditivamente, recordar información declarativa o procedimental, resolver problemas matemáticos, leer una palabra o una oración, etc.; los resultados obtenidos en el plano neuronal se corresponden con los resultados de experiencias de simulación, un modelo computacional no es necesariamente uno informático, es más bien lógico (Houdé, 2003). El enfoque de la neurociencia cognitiva descansa sobre la idea según la cual las actividades cognitivas son lo que hace el cerebro (Swabb, 2014). La neurociencia cognitiva se interesa por la plasticidad neuronal en casos de aprendizaje y lesiones, así como del desarrollo cerebral.

Uno de los pioneros de la neurociencia cognitiva es Eric Kandel (1929-), Premio Nobel del año 2000 por sus investigaciones sobre los mecanismos celulares y moleculares implicados en la memoria (Kandel, 2007).

Psicología cognitiva. Anteriormente (Meza, 2005) escribí un artículo en el que presentaba la psicología cognitiva como enfoque y como área de investigación, en este segundo sentido (que sería más preciso llamar psicología de la cognición) los temas de la atención, percepción, memoria, pensamiento y lenguaje están presentes en la psicología en las escuelas estructuralistas, funcionalistas, de la Gestalt, factorialistas, etc. A partir de finales de los años 50 del siglo XX el desarrollo de la teoría de la información y de la cibernética y de la computación lleva a los psicólogos a interesarse por la forma en que las personas seleccionan, interpretan, almacenan recuperan y utilizan la información y utilizan las metáforas (más bien analogías) de programa y computadora (Carpintero, 2010; Sánchez-Barranca, 1996) según la cual hay ingreso de información a un dispositivo

con una memoria y mecanismos de procesamiento que luego ofrece salidas.

Hay un cierto acuerdo en señalar a George Miller como líder en la emergencia de la psicología cognitiva (Hergenhahn, 2011; Leahey, 2005; Neisser, 1976), quien influido por Chomsky viró del enfoque conductista a un nuevo tipo de psicología, él en 1962 escribía “en el curso de mi trabajo parece que he llegado a convertirme en un tipo de psicólogo muy pasado de moda. En la actualidad creo que la mente es algo más que una palabra de cinco letras: la mente humana existe y nuestra tarea como psicólogos es estudiarla” (citado por Leahey, 2005, p. 381). También en la configuración de la psicología cognitiva hay que mencionar a Frederic C. Bartlett (1886-1969) y su programa de investigación de materiales significativos y su propuesta constructivista:

Ver, escuchar y recordar son actos de construcción, que pueden hacer más o menos uso de la información del estímulo, dependiendo de las circunstancias, se supone que los procesos constructivos tienen dos etapas, de las cuales la primera es rápida, cruda, totalista y paralela, mientras que la segunda es deliberada, atenta, detallada y secuencial (Neisser, 1976, p. 21).

Ulric Neisser (1928-2012) publicó en 1967 uno de los libros fundacionales de la psicología cognitiva, tanto que su definición de cognición tiene una amplia aceptación:

Todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recobrado o utilizado. Se ocupa de estos procesos, aun cuando aparecen en ausencia de la estimulación relevante, como en la imaginación y las alucinaciones. Tales términos, como atención, percepción, imaginación, recuerdo, resolución de problemas y pensamiento, entre otros, se refieren a etapas o aspectos hipotéticos de la cognición (Neisser, 1976, p. 14).

A partir de varios manuales de psicología cognitiva (Best, 2002; Kellogg, 1995; Neisser, 1976; Solso, 1998; Sternberg, 2011) se

identifican los siguientes temas como aquellos de que trata la psicología cognitiva: sensación y percepción (memorias sensoriales auditiva y visual), patrones de reconocimiento, principios de organización perceptual, atención (modelos de filtro, procesamiento automatizado), memoria (de corto y largo plazo, declarativa, episódica, procedimental, autobiográfica), representaciones del conocimiento (esquemas, adquisición y modificación de esquemas, formas de representación del conocimiento), lenguaje (producción, comprensión y adquisición del lenguaje, percepción del habla, gramáticas –de estructura de frase, transformacional, de casos–), pensamiento (resolución de problemas, conceptos y categorías, razonamientos –probabilístico, silogístico, analógico–, toma de decisiones), inteligencia, creatividad (descubrimiento e invención), conciencia (estados de vigilia, anoética, conciencia dividida, sueño, metacognición).

En el nivel cognitivo un concepto esencial es el de representación (tanto así que se caracteriza a la mente como *representacional*), aquí hay que hacer referencia a los sistemas de representación propuestos por Jerome Bruner: simbólico, icónico y enactivo (Bruner, 1989) y también es importante su propuesta de dos modalidades de pensamiento: paradigmática o lógico-científica y narrativa (Bruner, 2003, 2004).

Otro tema de interés en este nivel de la conducta son las preocupaciones por la racionalidad-irracionalidad del ser humano, estudiados por Peter Wason (1924-2003) y Philip Johnson-Laird (1936-), que revelan que los humanos no somos tan racionales como pretendemos (Ayuso, 1997; Wason y Johnson-Laird, 1981), lo que lleva al asunto de los sesgos y errores cognitivos (Matute, 2022), o de Steven Pinker (1954-), quien rechaza la idea de irracionalidad de nuestra especie (Pinker, 2021).

Termino esta sección haciendo mención de un tema muy de boga en estos días: los procesos psicológicos implicados en la toma de decisiones revelados por Kahneman (1934-2024) y que le permitió establecer dos sistemas de pensamiento: *rápido*, intuitivo y emocional, y *lento*, deliberativo y lógico (Kahneman, 2012).

Nivel ejecutivo o motor

Aporta el aspecto expresivo de la conducta, es lo que corresponde en estricto al comportamiento.

Los procesos motores constituyen este nivel de organización de la conducta y tiene que ver con los movimientos. Suele soslayarse su relevancia psicológica, sin embargo, no hay que olvidar que son las actividades motoras las que inicialmente llevan al individuo a aprehender su realidad y son sobre todo el origen de la inteligencia tal como lo propone Piaget (1977).

Se entiende por movimiento el cambio de posición del organismo de alguna parte del mismo, debido a la acción muscular, por ejemplo sonreír, mover la cabeza de un lado a otro, flexionar el brazo, caminar, correr, saltar, bailar y hablar; en todos estos casos intervienen grupos musculares con apoyo de articulaciones, tendones, huesos y el sistema nervioso.

Se identifica como actividad motora las flexiones, extensiones, contracciones, giros, desplazamientos en un espacio determinado, manejo de instrumentos musicales o mecánicos, etc. Y que producen cambios en el ambiente, las respuestas operantes en la teoría de Skinner (Keller, 1965).

La actividad motora puede ser abordada como una respuesta en sí que puede observarse, registrarse, medirse y que constituye la fase final de un proceso psicológico que empieza en la actividad sensorial y que continúa con la actividad del sistema nervioso. Que a su vez eslabona las entradas sensoriales con las salidas o respuestas (programa motor, de Lashley, citado por Ruíz Pérez, 1977).

A continuación, se mencionan algunos procesos motores: *la coordinación estática* (acción simétrica de músculos opuestos que permite el equilibrio, mantener una postura, transportar un objeto sobre la cabeza sin apoyo de las manos, etc.); *la coordinación dinámica general* (acción simultánea y armónica de diferentes grupos musculares implicados en actividades motoras gruesas como

caminar, correr, saltar); *la coordinación dinámica manual* (relacionada a actividades motoras finas: escribir, dibujar, tocar un instrumento musical, manipular instrumentos mecánicos que requieren precisión [fresadora, sierra eléctrica], etc.); *tono* (estado de tensión muscular que hace posible que la zona corporal del caso no está ni rígida ni laxa, sino en un justo punto); *la precisión* (exactitud con que se ejecuta una actividad motora, a la manera de una respuesta o cadena de respuestas, como en el caso del tiro al blanco, armar aparatos como un reloj, realizar una operación quirúrgica, tocar un instrumento musical, delinear o cortar una figura compleja); *la rapidez* (realizar un movimiento o serie de movimientos en el menor tiempo posible); *el ritmo* (sucesión ordenada de movimientos rápidos y lentos, fuertes y débiles); *la fuerza* (resistencia o capacidad de soportar un peso o de oponerse a una fuerza contraria), etc. (Koupernik y Soulé, 1967).

Un aspecto de gran interés en este nivel de organización de la conducta lo constituyen las *destrezas motoras*, referidas a respuestas musculares complejas aprendidas y que producen un impacto directo sobre el entorno y que pueden llegar a ser altamente eficaces: actividades atléticas, gimnásticas, dancísticas, tocar un concierto para piano, etc. (Ruíz Pérez, 1997).

Algunos temas clave en el nivel ejecutivo o motor de la conducta son el desarrollo motor, el control motor, la relación entre percepción y acción.

Nivel sociocultural

Se refiere a cómo los contextos social y cultural influyen en las acciones, las creencias, los valores y las normas de los individuos y de las colectividades (Triandis, citado por Páez y Zubietta, 2003).

En el inicio de las preocupaciones por explicar los procesos psicológicos como resultado de la influencia de la cultura están las investigaciones de Lev Vigotsky (1996-1934), quien dio origen a la escuela histórico-cultural, que básicamente proponía que si las

funciones psicológicas “tenían origen cultural entonces su propia naturaleza era variable, en dependencia de las características de la cultura dentro de las que surgían” (Riviére, 1996, p. 71), esta mediación cultural cambia de manera fundamental la estructura de las funciones psicológicas humanas estableciendo una diferencia radical entre humanos y animales (Meza, 1996).

Por mucho tiempo el trabajo de Vigotsky estuvo proscrito en la ex Unión Soviética y era desconocido en los Estados Unidos de Norteamérica, hasta que Jerome Bruner colaboró en la traducción de *Pensamiento y lenguaje* (Salvat, 2017c).

Justamente fue Bruner quien hizo formulaciones de una psicología cultural (Serrano, 2008). Según Bruner la cultura juega un rol decisivo en la formación de la mente humana porque asigna significado a las acciones y permite leer las intenciones de los otros. Todas las culturas moldean los modos de sentir y de pensar a través del lenguaje o de los sistemas de explicación lógica deductiva de modo que los significados compartidos determinan las acciones y le otorgan un significado (Bruner, 1991, 2004; Serrano, 2008).

Por su parte Michael Cole (1938-) en colaboración con Irjö Engeström y Olga Vásquez desarrollan un programa de investigaciones en el marco de las teorías histórico-culturales (ampliaciones de la teoría de Vigotsky por Leontiev, y Wertsch) con énfasis en el concepto de actividad y otro conjunto de investigaciones en la dimensión histórica de la teoría de Vigotsky, por ejemplo la invención de la escritura y el desarrollo de conceptos numéricos en Sumeria; indagaciones en la memoria colectiva; las interacciones en el salón de clases; los kanji y su papel en la inferencia de los significados en lectores japoneses, etc. (Cole, Engeström y Vásquez, 2001). De otro lado, Barbara Rogoff (1950-) investigó otros aspectos: los efectos del contexto social en el desarrollo cognitivo, como por ejemplo la participación de los escolares en actividades culturales bajo la conducción y el apoyo de los padres, cuidadores y compañeros de clase, quienes introducen a los niños en el uso de herramientas intelectuales. Las investigaciones de

Rogoff tienen un carácter interdisciplinario: psicología, antropología, educación y comunicación (Rogoff, 1993).

En el nivel sociocultural de organización de la conducta se estudia la influencia de la familia, la comunidad, la sociedad en general en un conjunto de procesos psicológicos como la motivación [de logro, de intimidad, de afiliación], valores [benevolencia, conformidad, hedonismo, trascendencia, etc.], distancia jerárquica, orientación hacia el individualismo o colectivismo, la cognición social [sesgos heurísticos y atribución de causalidad], actitudes [formación y cambio], creencias y representaciones sociales, pensamiento lego o científico, interacción y comunicación emocional, normas sociales [formación y mantenimiento], relaciones intergrupales [estereotipos y prejuicios], patrones de socialización; la presión social a partir de las expectativas de los demás, la identidad cultural de las personas [etnicidad, lengua, religión, tradiciones], la diversidad cultural [interacción entre personas, de diferentes culturas, de cómo la exposición a diferentes perspectivas culturales pueden ayudar a la comprensión y el respeto mutuo, etc.] (Páez *et al.* 2003).

Nivel humanístico

Corresponde al carácter subjetivo de la conducta humana y la orientación del ser humano hacia la autorrealización.

La psicología humanista, que se aboca al estudio de este nivel de la conducta, constituye una corriente de pensamiento que se opone a las visiones reduccionistas y deterministas representadas por el psicoanálisis y el conductismo. Y que fue denominada por Abraham Maslow (1908-1970) como la “tercera fuerza” (Carpintero, 2010; Salvat, 2017a).

La psicología humanista focaliza sobre la experiencia existencial expresada en las relaciones humanas (amistad, amor), experiencias vitales (duelo, culpa, sentimientos y expresiones de libertad), el crecimiento personal (autenticidad, autorrealización), el desarrollo de

las potencialidades humanas (a través de la realización de un proyecto de vida que le otorgue un sentido a esta, de experiencias religiosas o estéticas).

Algunos principios de la psicología humanista son: el objetivo de la psicología debe ser la descripción completa de lo que implica la condición del ser humano, considerar que la realidad subjetiva es la principal guía de la conducta humana, el estudio del individuo es más relevante e informativo que el estudio de grupos de individuos (Hergenhahn, 2011).

Suele considerarse a Abraham Maslow (1908-1970) como el fundador de la psicología humanista, uno de cuyos aportes es haber formulado una teoría acerca de las necesidades, plasmada en una jerarquía que considera: necesidades fisiológicas [respiración, alimentación, sueño, sexo, homeostasis], de seguridad [física, familiar, de ocupación, de salud y propiedad], de pertenencia [afecto familiar, amistad, intimidad sexual], de estima [autoestima, autocontrol, respeto recíproco] y en la cima de la jerarquía las de autorrealización [espontaneidad, aceptación, ausencia de prejuicios, moralidad, despliegue de la creatividad] (Salvat, 2017a).

A partir de 1960, ya formulada su jerarquía de necesidades, Maslow consideró otras: los derechos inalienables del hombre como la libertad de pensamiento, de palabra y acción, el deseo de conocimiento, acceso a la justicia (Sánchez-Barranco, 1996).

Maslow identifica las siguientes, como características del hombre realizado: capacidad de aceptarse y aceptar a otros, reconocer que tiene defectos, es espontáneo y auténtico, no le tiene miedo a lo desconocido, tiene una percepción clara de la realidad, es autoimpulsado hacia un crecimiento continuo, es autónomo en su forma de pensar y actuar, experimenta sentimientos de comunión y profundidad en sus relaciones, es creativo, tiene aprecio por la vida, tiene una naturaleza democrática, vive realizado en el amor, distingue claramente el bien del mal, entre los medios y los fines, tiene una sana necesidad de soledad (Salvat, 2017a , 100-101).

Otro representante de la psicología humanista es Carl Rogers (1902-1987), quien propuso la *terapia centrada en el cliente*, que propugna no focalizar en el problema del cliente, sino en este en tanto que es él quien sabe qué es lo mejor en su vida: “cada persona tiene la capacidad de entenderse y de mejorar su propio comportamiento” (Salvat, 2017b, p. 47).

Rogers propuso el concepto de *tendencia actualizante*, el cual implica que el ser humano tiene una capacidad imperfecta, sin embargo, suficiente para comprenderse a sí mismo y dar solución a sus problemas; que la vida es un proceso activo y continuo que no termina, salvo que el organismo se destruya; cada organismo tiene que hacer lo posible a partir de sus limitaciones, tanto propias como de su entorno, de modo que se promueva el crecimiento y la conservación; lo que verdaderamente importa es cómo las condiciones ambientales son percibidas por el sujeto, luego el desarrollo adecuado está en función de fuerzas endógenas y exógenas; en su actuación el terapeuta ha de facilitar el proceso de actualización del cliente (Salvat, 2017, pp. 62-65).

Procesos complejos: *Desarrollo psicológico y aprendizaje*

Una visión integral de la psicología no estaría completa si no se consideran dos mecanismos de cambio: desarrollo psicológico y aprendizaje. Comenzaré por mencionar los criterios generales a partir de los cuales se hace la distinción entre ambos: el desarrollo depende mayormente de factores internos en tanto que el aprendizaje depende mayormente de factores externos; en el desarrollo los cambios ocurren en lapsos amplios, en tanto que en el aprendizaje ocurren generalmente en lapsos cortos; los cambios en el desarrollo son secuenciales y ordenados, en el aprendizaje los cambios no necesariamente son secuenciales y ordenados; los cambios debidos al desarrollo se presentan necesariamente en todos los individuos de la especie, lo que no ocurre en los cambios debidos al aprendizaje; los cambios por el desarrollo son permanentes (salvo accidentes cerebro vasculares o enfermedades degenerativas), los cambios por el aprendizaje pueden desaparecer por extinción u olvido.

La oposición desarrollo-aprendizaje da lugar a debates entre innatismo contra empirismo, entre natura y nurtura, entre pasividad y actividad, y entre continuidad y discontinuidad (Shaffer y Kipp, 2007).

Desarrollo psicológico. Cruza todos los niveles de la conducta, hablándose de desarrollos físico, afectivo, cognitivo, psicomotor y social. Y abarca todas las edades: infancia, niñez temprana, niñez intermedia, adolescencia, juventud, madurez y vejez. Hay un conjunto amplio de teorías que tratan de explicar los cambios y sus mecanismos: psicosexuales [psicoanálisis de Freud, Erikson y otros], del aprendizaje [operante de Skinner, social de Bandura, del aprendizaje jerárquico y acumulativo de Gagné], cognitivo-evolutivo [Piaget y Vigotsky], y etológicas [Bowlby y Lorenz] (Craig, 1997; Shaffer y Kipp, 2007).

En las diferentes teorías se estudia con mayor o menor exhaustividad las bases biológicas del desarrollo: papel del material genético, trastornos de carácter hereditario, aspectos del desarrollo prenatal, etc.; los factores sociales como influencia de la familia, de la escuela, de los pares, de los medios de comunicación social, etc.

Dos teorías del desarrollo cognitivo merecen especial atención: la *teoría histórico cultural* de Vigotsky y la *teoría psicogenética* de Piaget.

La psicología del desarrollo de Vigotsky. Aun cuando la teoría de Vigotsky fue formulada entre 1926, año en que se publica *El significado histórico de la crisis de la psicología* (Vigotsky, 1991) y 1934, año de su muerte y de la publicación póstuma de *Pensamiento y lenguaje* (Vigotsky, 1993), ha generado especial interés en los psicólogos de distintas latitudes, desde la década del 60 del siglo pasado hasta la actualidad.

Varios autores han caracterizado la psicología de Vigotsky como una del desarrollo (Carretero, 1986; Kozulin, 1994; Ramírez 1986) y, ciertamente, los temas de la génesis y el desarrollo de los

procesos psicológicos superiores ocupan un lugar central en la elaboración de su teoría, así lo prueban, por ejemplo, los temas tratados en Vigotsky (1964 y 1979). Las características de la psicología del desarrollo de Vigotsky han sido identificados por Carretero y García-Madruga (1986): instrumental, histórica y cultural. *Instrumental*, porque el hombre transforma el medio a través del uso de instrumentos, y ese uso de herramientas constituye un sistema de regulación de la conducta refleja, resultando que el uso de instrumentos representa un aspecto esencial en la construcción de la conciencia; los conceptos de mediación e interiorización son invocados para explicar el carácter instrumental de la teoría vigotskiana (Kozulin, 1990); *histórica* por asumir que el desarrollo humano debía comprenderse como una síntesis producida por la convergencia de la maduración orgánica y la historia cultural expresada en la evolución cultural desde el hombre primitivo hasta los actuales estados de desarrollo y que tiene una incidencia sobre el desarrollo psicológico del niño a través de su interacción con las personas de su entorno (Riviére, 1996); *cultural*, considerar que los seres humanos viven en un ambiente transformado por los productos culturales lleva a admitir que estos se desenvuelven en un mundo al mismo tiempo natural y artificial, en consecuencia la cultura debe ser considerada como el único *medium* de la existencia humana (Cole, 1993).

Un concepto central en la psicología del desarrollo de Vigotsky es el de *zona de desarrollo próximo*, concepto que revela una posición interaccionista en la polémica aprendizaje versus desarrollo (Bruner, 1980; Carretero, 1986; Gagné, 1968; Inhelder, Bovet y Sinclair, 1975). El interaccionismo aprendizaje-desarrollo implica que ambos procesos son interdependientes y Vigotsky considera que de acuerdo con la ley de doble formación (Vigotsky, 1979) el aprendizaje consiste en la internalización progresiva de instrumentos mediadores, por ello se inician siempre en el exterior por procesos de aprendizaje que ulteriormente se transforman en procesos de desarrollo interno; por ello Vigotsky considera que el aprendizaje

precede temporalmente al desarrollo; esta precedencia temporal se expresa en la distinción entre dos niveles de desarrollo: zona de desarrollo real, aquello que el sujeto puede hacer por sí mismo sin ayuda alguna, la zona de desarrollo potencial, constituido por lo que el niño sería capaz de hacer con ayuda de otras personas; la zona de desarrollo próxima según Vigotsky “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz” (Vigotsky, 1979, p. 133).

La psicología del desarrollo de Piaget. Piaget fue un intelectual con intereses diversos: biólogo, epistemólogo, matemático, psicólogo, educador. Creador de la epistemología genética y de la psicología genética. Su psicología se caracteriza por *considerar la dimensión biológica*, pues Piaget plantea que las conductas cognitivas dependen de un organismo dotado de mecanismos de asimilación y acomodación (invariantes funcionales) con base en estructuras biológicas preexistentes (los reflejos), que al reproducirse y generalizarse (por la acción de la asimilación reproductora y la asimilación de esquemas), lleva al niño a los reconocimientos sensorio motores (Piaget, 1973); Piaget señala que la asimilación y la acomodación no son dos funciones separadas “conviene recordarse siempre que no hay asimilación de cualquier cosa al organismo o a su funcionamiento sin una acomodación correlativa y sin que esta asimilación forme parte de un contexto de adaptación” (Piaget, 1973, p. 159); el *punto de vista interaccionista*, según el cual el conocimiento debe ser entendido como el resultado de una relación de interdependencia entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento; dentro de una perspectiva interaccionista alcanzar el conocimiento supone un proceso continuo de elaboración y descentración por parte del sujeto, así su actuación sobre los objetos determina dos tipos de abstracción: empírica y reflexiva; el *constructivismo genético*, frente al problema de cuáles son los

mecanismos que generan la evolución de los conocimientos, en el constructivismo genético “se quiere mostrar que las regulaciones cognoscitivas prolongan las regulaciones orgánicas” (Piaget, 1973, p. 185). La clave aquí es la idea de equilibración, proceso por el que las estructuras pasan de un estado a otro en el doble juego de asimilación y acomodación.

El desarrollo como proceso temporal. El desarrollo seguiría una línea secuenciada de cambios en el tiempo, en el que hay que reconocer una duración y una sucesión, lo cual lleva a las nociones de periodos (cortes amplios) y estadios (cortes al interior de los periodos); en el desarrollo se ha establecido la existencia de cuatro periodos: *sensomotor* (0 a 2 años, del nacimiento a la aparición del lenguaje), *preoperacional* (de 2 a 7 años, desde la aparición de la función simbólica hasta la emergencia de la noción de reversibilidad), *operaciones concretas* (de 7 a 11 años, aparición de la seriación, la clasificación y la conservación), *operaciones formales* (11 a 15 años, emergencia del pensamiento hipotético y probabilístico –el conjunto de operaciones de este periodo ha sido presentado exhaustivamente en Inhelder y Piaget, s/f–).

Los factores del desarrollo. Piaget identificó cuatro factores del desarrollo; *herencia y maduración*, con relación a esta última, sobre todo la maduración de los sistemas nervioso y endocrino; *experiencia física*, comprende el ejercicio y la experiencia adquirida en la acción sobre los objetos, este factor juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual; *el lenguaje y la transmisión social*, necesarios en todo el proceso de desarrollo pero particularmente en el periodo de las operaciones formales pues el lenguaje es indispensable para comprender la estructura lógica de los enunciados sobre los cuales razonar; *equilibración* o autorregulación, Piaget consideró que es preciso el equilibrio entre los tres factores mencionados y en el terreno de las operaciones intelectuales la equilibración es la comprensión que el sujeto activa frente a las perturbaciones generadas por los estímulos del ambiente y esta

compensación conduce al término del desarrollo, a una reversibilidad operatoria (Piaget, 1972).

Desarrollo moral en el niño. A Piaget le interesó y preocupó investigar sobre cómo los niños desarrollan su comprensión de la moralidad y el razonamiento ético; en uno de sus libros (Piaget, 1974) estableció dos etapas en el desarrollo moral: *heteronomía moral* (de 4 a 7 años), etapa en que los niños creen que las reglas son absolutas, inmutables y establecidas por la autoridad; *autonomía moral* (de 7 a más años), en esta etapa los niños empiezan a comprender que las reglas resultan de convenciones sociales y que por tanto son modificables a través de la negociación y el consenso, en esta etapa los niños pueden considerar diferentes perspectivas y desarrollar un sentido de justicia y poner en juego principios éticos en sus acciones y decisiones.

En la literatura psicológica se puede encontrar referencias al debate suscitado entre las teorías de Vigotsky y Piaget, véase por ejemplo Castorina (2012) y Dongo (2024).

A las teorías psicogenéticas de Piaget y la histórico-cultural de Vigotsky hay que agregar las correspondientes a las siguientes: a) *Teoría del procesamiento humano de la información*, centrada en la “arquitectura básica del sistema humano de procesamiento de información” que considera aspectos estructurales y funcionales –el modelo multialmacén de la memoria, la eficacia funcional y las capacidades metacognitivas, almacenamiento y codificación-; b) teoría neopiagetana de Pascual-Leone, denominada *teoría de los operadores constructivos*, que focaliza en la manipulación mental de las representaciones para la solución de problemas; esta teoría enfatiza en la importancia de las operaciones cognitivas para la realización de tareas cognitivas complejas (ver Gutiérrez, 2005 y Meza, 1979); c) *teoría de la modularidad de la mente* de Fodor, según la cual el funcionamiento cognitivo humano se podría comprender e interpretar a partir de la actuación de dos sistemas de procesamiento: *sistemas de entrada*, constituidos por una serie de módulos

preparados para captar y procesar determinados tipos de información y *sistemas centrales*, correspondientes al procesamiento consciente o la parte controlable del procesamiento (Gutiérrez, 2005).

Aprendizaje. En el ámbito de la psicología del aprendizaje las teorías del aprendizaje podrían ser agrupadas en dos: las que consideran el aprendizaje como un producto (el aprendizaje resulta en respuestas viscerales o glandulares o motoras), o las que lo consideran como un proceso (el aprendizaje resulta en conocimientos).

El aprendizaje como producto. En este enfoque, por el aprendizaje se adquieren respuestas del organismo y los cambios deben ser observados en el comportamiento. Este enfoque surge del esfuerzo por construir una psicología objetiva, en la que no hubiera necesidad de hacer referencia a eventos de carácter mental.

En el origen de este enfoque del aprendizaje están las teorías de carácter reflexológico de Bechterev (1857-1927) y Pavlov (1849-1936), ambos usaron la observación y la experimentación como recurso metodológico y se centraron en el análisis de la relación entre los estímulos externos y las respuestas de los organismos; Bechterev fue tan radical que, dado que eliminaba cualquier recurrencia a eventos mentales, eliminó el término *psicología* y lo sustituyó por el de *reflexología* (Sáiz, 2011). Bechterev y Pavlov coincidieron en el tiempo (1903-1904): ambos descubrieron el fenómeno de los reflejos condicionados en forma paralela e independiente; Bechterev generó un procedimiento para implantar reflejos respiratorios utilizando como estímulo neutro un haz de luz y la estimulación de la piel, y Pavlov trabajó con reflejos salivares; habiendo trabajado casi en forma simultánea Pavlov obtuvo mayor reconocimiento que Bechterev.

Los trabajos de Pavlov tuvieron gran impacto en John Watson (1878-1958), quien también tuvo el propósito de construir una psicología objetiva sustentada en las reacciones sensoriomotoras a los estímulos, que lo llevó a proponer que la meta teórica del psicólogo conductista es la predicción y el control de la conducta. Watson

hizo del reflejo condicionado la unidad de análisis de la conducta (Bower y Hilgard, 1989).

El énfasis sobre el estudio del condicionamiento de reflejos morigeró por la propuesta de Edward Thorndike (1874-1949) y su propuesta sobre el aprendizaje de la conducta instrumental (motora) a partir de sus experimentos con gatos en la “caja de truco”; él propuso las leyes del ejercicio y del efecto (“cuando un acto va seguido de una satisfacción tiende a repetirse, mientras que cuando va seguida de insatisfacción disminuye la posibilidad de repetirse”, Thorndike, citado por Sáiz, 2011, 256), ley que anticipaba el efecto de los reforzamientos en la teoría de Skinner.

Las insuficiencias del modelo E-R, propugnado por el conductismo de Watson, alentó el surgimiento de una serie de propuestas sobre el aprendizaje, denominadas neoconductistas, entre las que tenemos el condicionamiento por contigüidad de Edwin Guthrie (1886-1959) que trata de explicar la formación y ruptura de hábitos; el conductismo intencional de Edward Tolman (1886-1959), en cuya teoría juega un papel importante el concepto de expectativa de reforzamiento, y derivados de sus experimentos de aprendizaje de laberintos propone el aprendizaje latente, el aprendizaje de lugar y la identificación de variables intervinientes (Tolman, 1977); la teoría sistemática de Clark Hull (1884-1952), otro autor que propone la idea de las variables intervinientes, las que mediarían entre E (la variable de entrada) y R (la variable de salida) y las variables en el organismo O; otros conceptos hullianos son: impulso y fuerza de hábito, respuesta anticipatoria de meta, gradiente de reforzamiento, jerarquía de familia de hábitos (Bower y Hilgard, 1989; Hill, 1974).

A diferencia de los autores mencionados líneas arriba, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) se mantuvo dentro del modelo E-R, aunque las respuestas que le interesaron fueron las operantes, definidas como cualquier respuesta motora que modifica el ambiente; propuso la noción de *triple relación de contingencia* —estímulo discriminativo, que antecede a la operante y funciona como señal para

emitir esta, la operante, y el reforzador, un estímulo que resulta de la emisión de la operante y cuyo efecto es aumentar la probabilidad de emitir la operante— estableció los programas de reforzamiento [procedimientos para reforzar de forma intermitente] (Domjan, 2004; Pellón Suárez, 2014).

Las aplicaciones tecnológicas de la teoría del reforzamiento son las máquinas de enseñanza, la instrucción programada y los procedimientos para modificar conductas (Krumboltz y Krumboltz, 1976; Slater, 2017).

El aprendizaje como proceso. Las propuestas del aprendizaje como proceso se enmarcan dentro del enfoque cognitivo de la psicología. El aprendizaje se define como un proceso complejo de adquisición o de construcción de conocimientos o de representaciones, complejo porque en él participan procesos afectivos, cognitivos, ejecutivos y sociales (Meza, 1987; Pozo, 2003).

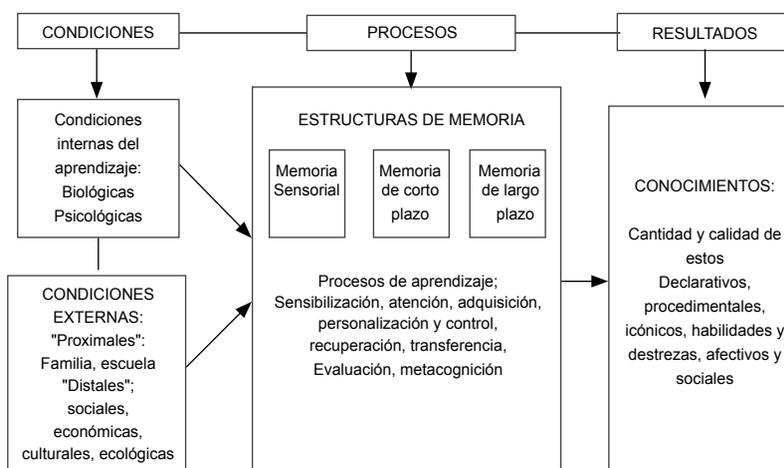
El aprendizaje debe ser visto como una actividad, como tal tiene un propósito y está organizado temporalmente en un *antes* (momento de las condiciones), un *durante* —los procesos concurrentes al aprendizaje— y un *después* en el que se pueden ver los resultados (ver figura 4).

En la figura 4 aparecen las condiciones externas, derivadas de la familia, la escuela, los medios de comunicación social, la sociedad en general, condiciones económicas, sociales, culturales, ecológicas; condiciones internas, biológicas y psicológicas —afectivas y cognitivas— (ver Meza, 2013); los procesos han sido catalogados por Beltrán (1998) en sensibilización, atención, adquisición (en que juegan un papel fundamental los procesos de memoria), personalización y control (planificación y autorregulación), recuperación, transferencia, evaluación y metacognición (que abre a nuevas oportunidades de aprendizaje); y los resultados (conocimientos de distinta índole).

Entre las teorías cognitivas del aprendizaje pueden mencionarse las siguientes: teoría jerárquica y acumulativa de Robert Gagné

(1916-2002), quien partiendo del análisis de las condiciones del aprendizaje establece ocho tipos de aprendizaje (Gagné, 1971); la teoría del aprendizaje perceptivo de Leo Postman (1948-2004) que trata de responder a la interrogante de ¿hasta qué punto la percepción se aprende o hasta qué punto el aprendizaje en general no es sino un caso de cambio perceptual? y señala las siguientes formas de aprendizaje de este tipo: detección de señales, discriminación, reconocimiento; *aprendizaje verbal* (análisis funcional de adquisición de material verbal –superficialidad o profundidad del procesamiento del material de aprendizaje, naturaleza de la tarea interpolada entre los periodos de aprendizaje y prueba de retención, transferencia positiva o negativa–), retención y olvido; aprendizaje de conceptos (guiar hacia la abstracción de los atributos que definen el concepto y ofrecer contra ejemplos para guiar hacia la eliminación de atributos irrelevantes [Bruner, 1978]); aprendizaje lingüístico (procede por imitación con reducción, imitación con expansión e inducción de la estructura latente [Brown, 1981-]).

FIGURA 4.
MODELO FORMAL DEL APRENDIZAJE COGNITIVO



Tomado de Pérez Gómez y Alcaraz, 1995, p. 20, con modificaciones, los procesos de aprendizaje corresponden a los propuestos por Beltrán, 1998.

Juan Ignacio Pozo (2006) ha propuesto una variedad del aprendizaje al que denomina “por reestructuración”, dentro de esta variedad incluye aquellos que resultan de procedimientos diseñados para la inducción de tareas de conservación (de cantidades discretas y continuas, de longitud, de superficie, etc.), desde esta perspectiva los mecanismos para el aprendizaje son la equilibración (entre asimilación y acomodación) y el conflicto cognitivo (Inhelder, Bovet y Sinclair, 1975). En una publicación sobre la psicología del aprendizaje cognoscitivo (Meza, 1979), clasifiqué los procedimientos para la inducción de la conservación en tareas piagetanas: el grupo de Ginebra, el grupo neopiagetano y el grupo anglosajón (Meza, 1979).

Hay aproximaciones al aprendizaje desde las teorías del procesamiento de la información, ellas enfatizan en el rol que juega la memoria en el aprendizaje, hablándose de memorias sensorial, de corto y de largo plazo, y el papel de cada una de ellas en el proceso del aprendizaje; también se habla de memoria en cuanto a la clase de contenidos que almacena: memorias declarativa, procedimental motora y procedimental cognitiva, episódica y autobiográfica.

Otro aspecto a considerar en el aprendizaje como proceso o cognitivo es el papel de las estrategias del aprendizaje (de elaboración verbal, de imágenes y conceptual), la autorregulación y planificación y el manejo de la metacognición (Meza y Lazarte, 2007).

Dentro del rubro del aprendizaje cognitivo hay que incluir la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1925-2021), por los componentes cognitivos puestos en juego (atención, observación y memoria); según este autor el mecanismo inductor del aprendizaje en situaciones sociales es la imitación y señala las características del aprendizaje por imitación de modelos: los patrones de conducta se adquieren mediante el modelado y son adquiridos en su totalidad de manera rápida; se aprende mayormente de modo incidental; el grado de imitación está en función de los hábitos de dependencia, de modo que se imita más a las personas por las que se ha desarrollado una dependencia mayor; resultan más efectivas como modelos

las personas que tienen más prestigio a ojos del observador; el proceso de modelado debe prescindir lo más posible de instrucciones verbales. De otro lado, los procesos que Bandura señala están implicados en el aprendizaje por imitación son: atención –dirigida al modelo–, retención, la conducta a imitar tiene que ser codificada y almacenada en la memoria; reproducción motórica, producción de las representaciones cognitivas (en forma de imágenes, o verbal de la conducta modelada) a ejecuciones motoras precisas; incentivación y motivación, el refuerzo juega un papel importante en el aprendizaje por imitación (Bandura, 1987).

Funciones cognitivas: inteligencia y creatividad

En esta visión integral de la psicología considero que debe hacerse mención de dos funciones psicológicas (función en el sentido que requiere la integración de un conjunto de procesos complejos que hacen posible la realización de algunas actividades como la adquisición de habilidades y destrezas, la resolución de problemas, la toma de decisiones y en otras actividades mentales relacionadas con el pensamiento y la comprensión), se trata de la inteligencia y la creatividad.

Inteligencia. Existen diferencias individuales en el desempeño de cualquier tarea, esas diferencias revelan una gran diversidad de capacidades, relacionadas a aspectos en juego en la tarea: *atención*, para seleccionar información relevante o activar programas de acción; *percepción*, para detectar o reconocer detalles en los estímulos; *pensamiento*, para juzgar o establecer criterios; *lenguaje*, para codificar simbólicamente aspectos de la tarea; *memoria*, para activar datos de memoria de largo plazo, o mantener los datos durante la actuación (memoria de trabajo); habilidades sociales, para actuar eficientemente en contextos sociales en los que puede inscribirse una tarea. Un concepto para referirse a la integración de esas y otras capacidades es el de *inteligencia*, la cual, sin embargo, como cualquier otro concepto en psicología resulta difícil definir.

Para explicar esta *función psicológica* se han propuesto modelos biologists (innatistas), ambientalistas (empiristas) e interaccionistas. De otro lado, se pueden identificar varias perspectivas de abordaje de la inteligencia.

Perspectiva psicométrica: el objetivo fundamental es medir la inteligencia para establecer confiablemente las diferencias individuales; Alfred Binet (1857-1911) en 1905 publicó con Theore Simon (1873-1961) la primera escala de la inteligencia, la cual tuvo varias versiones, pero la más difundida fue la realizada por Lewis Terman (1877-1956) en 1916, muy conocida como Stanford-Binet (Carpintero, 2010).

Con las teorías psicométricas de lo que se trata es identificar los factores que dan cuenta de la inteligencia mediante procedimientos estadísticos (análisis factorial); las teorías monofactoriales proponen que hay un factor general y único que explica el desempeño en una diversidad de tareas. Ejemplos de estas teorías: la de la inteligencia general de Charles Spearman (1863-1945), de la inteligencia fluida y cristalizada de Raymond Cattell (1905-1998), y la de jerarquía de John Carroll (1906-2003). Las teorías multifactoriales proponen que la inteligencia está constituida de distintas habilidades cognitivas, ejemplos: las teorías de Louis Leon Thurstone (1887-1955) y de David Wechsler (1896-1981).

Perspectiva cognitiva: se trata de identificar los procesos cognitivos que intervienen en la inteligencia, se puede mencionar la teoría triárquica de la inteligencia de Robert Sternberg (1949-), que se compone de tres subteorías: *componencial*, que enfatiza en las habilidades de planificación y evaluación en la solución de problemas; *experencial*, establece que los componentes se aplican a las tareas según un continuo de experiencia (de nula a gran experiencia) en la realización de una tarea; y *contextual*, relacionada a la adaptación consciente, la transformación y la selección de un ambiente congruente con la vida y las habilidades de la persona (Sternberg, 2010).

Teoría de las inteligencias múltiples. Para Gardner la inteligencia es un conjunto de habilidades independientes (Gardner, 1993), él identifica las inteligencias lingüística, lógico-matemática, visoespacial, kinestésico corporal, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalística. La teoría de Gardner abre muchas oportunidades educativas, pues revela que hay una gran variedad de habilidades a desarrollar.

Perspectiva psicogenética de la inteligencia. La hipótesis directriz de Piaget es que la inteligencia es una función cognitiva que tiene un origen biológico y que su desarrollo es el resultado de la interacción con los medios físico y social. Piaget, trabajando con Binet, descubrió que los niños de diferentes edades “fracasaron sistemáticamente en diferentes tipos de ítems de las pruebas, entonces se preguntó por la razón de esos fracasos y eso le llevó a sus investigaciones acerca de la psicogenética de la inteligencia” (Flavell, 1961; Piaget, 1985; Piaget s/f).

La teoría de Piaget no considera el asunto de las diferencias individuales en capacidad, más bien se interesa en determinar los orígenes y el desarrollo de la inteligencia y del conocimiento; describe la inteligencia con base en tres criterios: *contenido*, la clase de condición ambiental con la que se enfrenta el individuo; *estructura*, propiedades de organización de la inteligencia (cada etapa del desarrollo supone la adquisición de nuevas estructuras y su aparición marca los aspectos críticos de los estadios del desarrollo de la inteligencia); la *función*, modo de interacción del individuo con el medio y es invariante a lo largo del desarrollo [invariantes funcionales, que son la organización y la adaptación] (Castorina, 2012; Piaget, s/f).

La modificabilidad de la inteligencia. Este tema revela la relevancia social de la potenciación de la inteligencia. Dado que cada individuo representa un “capital humano” para su respectiva sociedad, hay necesidad de establecer programas para la mejora de la inteligencia; en Calero (1995) y Colom (2021) se discute el asunto de los programas propuestos con ese propósito y se evalúan sus efectos.

Respecto del valor social de los intentos por desarrollar la inteligencia, Colom (2021) cita el Proyecto Inteligencia de Venezuela y el “experimento Krashchev” en Yugoslavia, en los que el entrenamiento cognitivo tuvo efectos favorables, pero por razones políticas no fueron duraderos y los logros se desvanecieron.

Creatividad. Es una función cognitiva pues moviliza recursos atencionales, perceptivos, mnémicos, lingüísticos, imaginativos, de aprendizaje, etc. y por lo cual se da origen a productos (objetos o ideas) novedosos y valiosos (invención), o se encuentran o hacen “visibles” objetos o fenómenos no percibidos por otros [descubrimiento] (Csikszentmihalyi, 1998).

Otros términos para referirse a creatividad son: pensamiento lateral, procesos destinados a generar ideas nuevas a través de reestructuraciones perspicaces de los conceptos disponibles en la mente (De Bono, 1995); pensamiento divergente (Torrance, citado por Najda, 1993).

Las definiciones de creatividad son vagas y difusas (Best, 2002; Csikszentmihalyi, 1998; Kellog, 1995; Lewis et al. 1979; Matlin, 1999), y a diferencia de la inteligencia, cuya distribución en la población sigue una “curva normal”, no ocurre lo mismo con la creatividad, pues es una característica de unos pocos que reciben el rótulo de talentos o prodigios.

Si se da una mirada histórica, fue Paul Torrance (1905-2013) quien trabajó profusamente sobre la creatividad, sin haberla definido (Puente, 1999) y sus aproximaciones a esta fue a través del arte.

En 1950, en un discurso pronunciado ante la Asociación Americana de Psicología (APA), J. P. Guilford (1897-1987) advierte el poco interés dado a la creatividad y a la vez propuso una teoría sobre esta. En una mirada histórica al tema, no se puede dejar de mencionar a Frank Barron (1922-2002), a Anne Roe (1904-1991) que estudió la creatividad en la ciencia; aún no siendo psicólogo, Arthur Koestler (1905-1983) hizo aportes, por ejemplo, identificó los

puntos comunes en la actividad creativa en el descubrimiento científico, la originalidad artística y la inspiración cómica (Najda, 1993).

Desde Torrance se mencionan como elementos característicos de la creatividad: la *conectividad*, la persona creativa establece vínculos entre lo afectivo y cognitivo, entre lo racional y no racional, entre pasado y presente, entre lo profano y lo sagrado, etc.; la *originalidad*, uno de los principales criterios para evaluar el producto creativo; la *fluidez*, gran productividad de ideas; *flexibilidad*, cambio de perspectivas o enfoques, mudar unas ideas para desarrollar otras; *valor*, más que valiosa para el grupo familiar o para la comunidad, debe serlo para toda la humanidad (Najda, 1993; Meza, 2012; Puente, 1999).

Otro tópico es la identificación de las etapas en el proceso creativo: *cuestionamiento*, por el que algo debe ser enfocado como un problema, este es el fruto de la curiosidad epistémica, de la inquietud intelectual, de la capacidad de percibir más allá de lo evidente; *preparación*, recoger datos e información para estar en condiciones de afrontar el problema; *incubación*, proceso que ocurre sin percatación, las ideas van madurando en la mente del creador; *iluminación*, es el momento en que el creador se da cuenta de que ya alcanzó la solución del problema; *elaboración*, dar forma final a la obra creativa; *verificación*, se busca criterios para juzgar como resuelto el problema; *valoración*, etapa en que intervienen otros para juzgar el valor del producto creativo (Meza, 2012).

Hay una serie de eventos psicológicos que concurren para que ocurra el proceso creativo, son los factores de la creatividad: afectivos [alta motivación de logro, curiosidad, tolerancia a la frustración, intereses diversos]; cognitivos [atentividad, atención selectiva, perspicacia en los procesos perceptivos, buena capacidad de memoria y capacidad para activar datos de memoria de largo plazo, elevada capacidad lingüística o de cálculo, si es el caso, capacidades intelectuales considerables] y ejecutivos [perseverancia, tenacidad, tolerancia de la fatiga] (Meza, 2012).

Presento a continuación los puntos de vista de Gardner, Csikszentmihalyi y de Boden. Si bien Gardner no elaboró una teoría específica sobre la creatividad, ha utilizado su enfoque sobre las inteligencias múltiples para enfatizar en las implicaciones de estas en la creatividad (Gardner, 1998; 2005), en los distintos dominios de la actividad humana: artes plásticas, música, danza, literatura, arquitectura, filosofía y ciencia.

Csikszentmihalyi ha propuesto una teoría sistémica de la creatividad (1998) vinculándola a su concepto de *fluir* (flow), así propone que la creatividad y el *fluir* están estrechamente vinculados. En su teoría considera tres componentes: *el campo*, constituido por un conjunto de reglas y procedimientos simbólicos (matemática, literatura, música, cine, ciencia, etc.); *el ámbito*, conformado por los individuos que juzgan si un producto debe o no ser aceptado en el campo (críticos de arte, de música, literatura, editores de publicaciones científicas o literarias, etc.); y *la persona creativa*.

A partir de la identificación de esos componentes, Csikszentmihalyi define la creatividad como “cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente o que cambia un campo ya existente en uno nuevo” (p. 47) y define persona creativa como “alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo o establecen un nuevo campo” (ídem); sin embargo, que “un campo no puede ser modificado sin el consentimiento explícito o implícito del ámbito responsable de él” (p. 47). El autor distingue entre creatividad con *C* mayúscula y con *c* minúscula, la primera es característica de aquellos cuyas obras se incorporan a la corriente principal de la cultura y la segunda al ingenio o creatividad para resolver asuntos cotidianos.

En su teoría computacional de la creatividad, Margaret Boden (1936-) combina la psicología cognitiva con la inteligencia artificial para aproximarse a los procesos mentales (Boden, 1994). Ella aplica modelos y algoritmos para comprender cómo se generan ideas originales, para lo cual moviliza grandes conjuntos de datos a fin de identificar los patrones y regularidades al generar ideas creativas; recurre a

simulación a fin de recrear los procesos mentales que entran en juego en la creatividad. Dos conceptos en uso en la psicología computacional de la creatividad son sistemas generativos y heurísticos (Boden, 1994, p. 114 y siguientes) y su aplicación a tareas cotidianas que alguien realiza, por ejemplo, al preparar las maletas para un viaje, diseñar un modelo de moda, escribir un texto literario o científico, etc.

El concepto de serendipia, invocado con frecuencia para dar cuenta de una serie de hallazgos en ciencia y tecnología (Roberts, 2004), la he extrapolado a la creatividad literaria, y he recurrido como casuística a la producción novelística del escritor peruano Miguel Gutiérrez (Meza, 2012), y he identificado casos de serendipia en *La destrucción del reino* (Gutiérrez, 1992), *Podere secretos* (1995), *El mundo sin Xochitl* (2001) y en su novela *summa, La violencia del tiempo* (1991; 2010, versión sin las censuras del editor de 1991).

Personalidad. Una entidad integradora

Personalidad es un concepto abarcativo, que integra procesos afectivos, cognitivos, de actuación, elementos adquiridos por el aprendizaje. Se ubica en un nivel psicológico no observable directamente.

La personalidad da coherencia y sentido a una serie de procesos, funciones y conductas individuales, que de otro modo estarían aislados. Aun cuando los comportamientos individuales varían de acuerdo a situaciones y ambientes, existe en cada persona patrones de comportamiento que se repiten y hacen posible caracterizarla; el concepto personalidad permite resumir las características de una persona, el comportamiento está organizado en patrones que pueden identificarse con distintas denominaciones.

Charles. S. Carver (1947- 2019) y Michael Scheier caracterizan así la personalidad (Pervin, 1998): no es una mera acumulación de características, antes bien, tiene una organización; es dinámica, en el sentido de estar abierta a influencias ambientales con las que interactúa activamente; es una fuente causal, en el sentido que determina el

modo en que la persona se relaciona con el mundo; se manifiesta en patrones, en comportamientos recurrentes y coherentes; en su organización están comprometidos componentes afectivos, cognitivos, comportamentales y socioculturales.

Como ocurre con cualquier otro concepto psicológico, no hay acuerdo en la definición de personalidad y existen numerosas teorías explicativas de la misma (Bischof, 1992; Cueli et al., 1999; Engler, 1996).

Pervin (1997) ha identificado tres tradiciones de investigación de la personalidad: la aproximación clínica (Freud, Kelly, Murray); la aproximación correlacional (Cattell, Eysenck) y la aproximación experimental (Hull, Skinner).

La falta de acuerdo en la definición del concepto personalidad ha llevado a la proliferación de teorías, en la tabla 1 aparece parcialmente una clasificación elaborada por Bischof (1992).

TABLA 1
TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD

ENFOQUE	AUTORES	CONCEPTOS FUNDAMENTALES
Psicoanalítico	Freud, Sigmund	Principios: del placer, de la realidad, de reducción de la tensión, de la polaridad o de la dualidad, de la repetición compulsiva, aparato psíquico. Yo, súper yo, inconsciente; libido.
	Murray, Henry	Principios: de regulación, de motivación, de reducción de la tensión, de necesidad, vector-necesidad.
	Jung, Carl Gustav	Principios: de polaridad, de entropía; regresión vs progresión, inconsciente individual vs inconsciente colectivo, consciente vs inconsciente, extroversión vs introversión, necesidad orgánica vs necesidades culturales, sublimación vs represión.
	Adler, Alfred	Principios: de inferioridad, de superioridad, del yo creador, de las metas fantasiosas, de interés social; estilo de vida.
	Horney, Karen	Principios: del optimismo-positivismo, de la estructura del carácter, del concepto del yo, de complementación-conflicto.

ENFOQUE	AUTORES	CONCEPTOS FUNDAMENTALES
Integrador del yo, biosociales	Allport, Gordon	Principios: de la motivación, del aprendizaje, de la contemporaneidad, de la unicidad, del ego, de la continuidad-discontinuidad, de los rasgos-direcciones; tendencias-temperamento, disposiciones personales.
	Rogers, Carl	Teoría centrada en el yo (centrada en cliente). Formula 22 proposiciones sobre la personalidad, el primero es: "Todo individuo vive en un mundo de experiencias constante en cambio y del cual es el centro". Sus temas centrales son: el de autorrealización, el de autoconservación, el del automejoramiento.
	Murphy, Gardner	Asume al hombre como un fenómeno biológico y social, unidos por el proceso de la integración. Sus conceptos: personalidad biológica, personalidad emergente-integrante, la personalidad socializada y las potencialidades del ser humano para su autorrealización íntegra.
Psicobiológico	Sheldon, William	Establece la relación entre el tipo corporal (endomorfo, mesomorfo, ectomorfo) y la conducta (viscerotonía, somatotonía y cerebrotonía) y que dan como resultado tres tipos de personalidad: endo/viscerotonía, meso/somatotónica y ecto/cerebrotónica.
Psicoestadístico	Cattell, Raymond	Formuló 17 leyes y un "factor de la estructura dinámica" de la personalidad que permite predecir lo que hará una persona ante determinada situación. Identificó 16 factores primarios de la personalidad.
	Eysenck, Hans	La personalidad tiene bases biológicas. Establece tres dimensiones de la personalidad: introversión/extroversión, neuroticismo/no neuroticismo, psicoticismo/no psicoticismo; sus análisis le llevaron a distribuir a los individuos en tres categorías: normales, neuróticos y psicóticos.

Nota. Elaborado a partir de Bischof (1992).

Los psicólogos se han interesado por establecer las características que, a su juicio, conforman la personalidad (si estas se presentan en forma aislada o formando grupos); otro interés es explicar a qué se debe que algunas personas se parezcan entre sí o se diferencian de modo tajante; ambos intereses llevan al tema de las clasificaciones de la personalidad. Aquí me referiré a dos de las principales formas de clasificación: según las *características físicas* (de corte biológico) y según los *rasgos* (de corte psicosocial).

Clasificación según características. A partir de la idea de la unidad cuerpo-mente, algunos piensan que las características físicas están estrechamente relacionadas con las características psicológicas. Uno de los representantes más prototípicos de este punto de vista es William Sheldon (1898-1977), quien propuso que entre las diferentes características físicas, el somatotipo (la forma del cuerpo) es el que está más en relación con las características psicológicas. Sheldon encuentra tres somatotipos: el endomorfo, el mesomorfo y el ectomorfo. A cada somatotipo Sheldon le hizo corresponder características psicológicas diferenciadas: endomorfo-viscerotonía, mesomorfo-somatotonía y ectomorfo-cerebrotonía.

Clasificación según rasgos. Se entiende por rasgos las características estables que los individuos muestran en circunstancias y momentos diversos. Uno de los estudiosos de los rasgos fue Hans Eysenck (1916-1997), quien encuentra tres rasgos superiores o dimensiones en la personalidad (modelo PEN); extroversión, grado en que una persona busca la estimulación externa, el contacto con otros; *neuroticismo*, tendencia a experimentar emociones negativas; ansiedad, preocupación, depresión, hostilidad; *psicoticismo*, tendencia a mostrar comportamientos agresivos, impulsivos, poco convencionales, antisociales.

Otra teoría de los rasgos sería la de los 16 factores de la personalidad de Raymond Cattell (1905- 1998), estos factores son bipolares y cubren los niveles fisiológico, cognitivo y social.

En la literatura sobre psicología de la personalidad es recurrente la referencia a las *cinco grandes dimensiones*, conocidas como modelo *Big Five*, esos rasgos son (Santrock, 2004): *Apertura a la experiencia*, cuando las puntuaciones son altas, caracteriza a personas curiosas, imaginativas, creativas, abiertas a nuevas ideas y experiencias; *escrupulosidad*, o responsabilidad, cuando las puntuaciones son altas, caracteriza a las personas disciplinadas, responsables, diligentes, orientadas a metas, cumplidoras de sus compromisos; *extroversión*, cuando las puntuaciones son altas,

caracteriza a personas sociables, con mucha energía, comunicativas; *agradabilidad* o amabilidad, cuando las puntuaciones son altas, caracteriza a las personas afables, empáticas, compasivas, altruistas, dispuestas a colaborar, preocupadas por el bienestar del otro; *neuroticismo*, cuando las puntuaciones son altas, caracteriza a las personas que tienden a experimentar emociones negativas como irritabilidad, tristeza, ansiedad.

Para terminar esta sección puede añadirse una clasificación de acuerdo al criterio de “normalidad”. Es difícil definir qué es una personalidad normal. Si bien la Organización Mundial de la Salud (OMS) nos ofrece un alcance sobre lo que es normal, lo que es saludable, y nos dice que estar sano no solo significa estar libre de afecciones, sino también vivir en un estado de bienestar completo (Fortea, 2021), también es posible decir que una persona con una personalidad normal es aquella que no posee en absoluto o lo posee solo en grados leves una característica considerada como anormal. Esta clasificación se basa en la observación clínica, en el estudio de casos presentados en hospitales psiquiátricos, en los resultados de investigaciones psicológicas sobre personalidad, en la influencia de teorías de personalidad vigentes cuando fue formulada. En la actualidad, hay numerosas clasificaciones, siendo las más reconocidas (Fortea, 2021) las del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría* (DSM) y la *Clasificación Internacional de las Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud* (CIE). Estas clasificaciones son cada vez más exhaustivas y minuciosas. Pero la clasificación tradicional de los manuales de psicopatología nos puede dar una idea de los grandes campos de personalidad anormal: *neurosis*, *psicosis* y *psicopatía*. Estas son estructuras de personalidad anormal claramente definidas que comprometen a todos los niveles de la personalidad: afectivo, cognitivo, ejecutivo y biológico, con prevalencia de alguno de ellos según la estructura que se trate. Consideran los grados de contacto con la realidad, así como la intensidad con que se manifiestan los síntomas. Afectan,

perjudican o impiden el desarrollo adecuado de la personalidad, con las consecuencias personales y sociales que esto implica. En la *neurosis*, el área de las emociones y sentimientos es el que está más afectado. La persona vive dominada por las ansiedades, las angustias, los miedos, que le hacen difícil o impiden ser feliz, adaptarse adecuadamente, desarrollar sus potencialidades, conseguir sus metas. Hay en ellas una conciencia exagerada de la realidad, la cual las abruma. En la *psicosis*, el nivel mayormente afectado es el cognitivo, con alteraciones senso perceptuales y de juicio sobre todo; se observa serios problemas en el contacto con la realidad, que llevan a las ilusiones, alucinaciones, conductas suspicaces, interpretaciones erróneas de los acontecimientos. En la *psicopatía*, se observa comportamiento antisocial, falta de empatía, manipulación, impulsividad y falta de remordimiento por los daños infligidos a otros, marcada incapacidad para desarrollar relaciones afectivas y un carisma superficial.

Cierre

Al cabo de todas estas páginas, ¿qué decir de la psicología? Que es múltiple y diversa, tanto que podría decirse que la psicología NO EXISTE, sino más bien las *psicologías*. A menos que la psicología sea ese maremágnum de enfoques, modelos, escuelas y teorías. Alguien ha señalado que solo para explicar el aprendizaje perceptivo se han propuesto 43 teorías, y si solo se revisa el libro de Bischof (1992) se encuentran ahí 20 teorías de la personalidad. Ese es el panorama de la psicología como disciplina científica.

Sin embargo, la psicología tiene un doble estatus: es ciencia y es profesión; en esta segunda condición el panorama que se contempla es mucho más complejo. Como se sabe, hay diversos ámbitos de actuación profesional: educativo, organizacional, social, clínico y en

cada uno de esos ámbitos hay una laxitud enervante de propuestas; proliferan las posiciones eclécticas y hasta bizarras, más aún en el campo de la psicología clínica.

Un problema que observo en la psicología de mi país (Perú) es la falta de una identidad profesional. De manera mayoritaria se concibe a la psicología como una ciencia de la salud; que haya un fuerte interés por la psicología clínica y de la salud no justifica ubicarla entre tales ciencias; el problema esencial en la psicología en general no es la salud mental, que no deja de ser en efecto un problema. Esa falta de identidad de la que hablo la encuentro inclusive en la psicología clínica, en la que los psicólogos utilizan profesionalmente las clasificaciones de problemas mentales que aparecen en el *Manual estadístico de los trastornos mentales* (DSM IV, V, etc.) que en estricto es un instrumento de carácter psiquiátrico, y David Rosenhan, en un experimento demostró hasta qué punto los psiquiatras eran capaces de diferenciar al “cuerdo” del “demente” (Slater, 2011, p. 91).

Quizá resultaría más sensato considerar a la psicología como una ciencia social, máxime si se considera que esta disciplina tiene que responder a la necesidad del despliegue de todas las potencialidades del ser humano: afectivas cognitivas y socioculturales, en los ámbitos del trabajo y de las organizaciones, en los centros educativos, en su vida social, en su relación con el Estado, de las expresiones culturales constituidas por las creencias en general y de las religiosas en particular, y el de la salud psicológica en un sentido amplio, etc. (González, 2015; Kaulino, 2008).

Quiero terminar este trabajo mencionando a algunos psicólogos peruanos cuyo pensamiento y trabajo merecen ser conocidos más allá del espacio nacional. Los mencionaré alfabéticamente.

Reynaldo Alarcón (1925-2020). Sus principales líneas de trabajo fueron la investigación psicométrica –uno de sus últimos trabajos fue la elaboración de la *Escala de Felicidad de Lima* (Alarcón, 2009), historia de la psicología en el Perú (Alarcón, 2000) y en Latino

América (Alarcón, 2002). Activo miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología.

Raúl González (1934-2002). Marcó el carácter científico de la psicología, publicó en psicología del aprendizaje (González, 1971) y en psicología cognitiva (González, 1991). Póstumamente, gracias a la labor abnegada de Norma Reátegui han aparecido otros libros: uno sobre problemas psicolingüísticos en el Perú (González, 2006), un texto sobre psicolingüística (González, 2008a) y otro sobre instrumentos psicolingüísticos, muy útil para investigaciones en esta área disciplinar, entre otros.

Federico León (1940-). Psicólogo con un firme interés por sistematizar y darle un carácter objetivo a la psicología (León, 1987); ha elaborado revisiones sistemáticas de la investigación social y organizacional en el Perú (2013). Propuso el concepto de “eje fecundatorio norte sur” referido a la deseabilidad de hijos en mujeres del norte, centro y sur del país; después extrapoló los hallazgos de su investigación sobre el eje fecundatorio para el estudio de la prevalencia del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes del norte, centro y sur del Perú; últimamente está estudiando los efectos de la latitud y altitud en el desarrollo cognitivo (León, 2013; León y Avilés, 2013).

Ramón León (1950-). Sus principales líneas de trabajo son historia de la psicología, habiendo editado el epistolario entre Walter Blumenfeld y Rodolfo Mondolfo (León, 2016) y las autobiografías de psicólogos iberoamericanos (Klappenbach y León, 2012) y la psicología social, por ejemplo, indaga por las motivaciones psicosociales en el caso de magnicidios en territorio latinoamericano (León, 2023).

Alegria Majluf (c. 1930-2010). Investigadora del desarrollo psicológico, realizó una serie de trabajos descriptivos comparativos del desarrollo en poblaciones rurales y urbanas, y de niños y adolescentes de clases socioeconómicas media y baja, estas fueron compiladas

en Majluf (1992). Una investigación suya, en la cual estudió la representación de relaciones espaciales con pruebas piagetanas y el dibujo espontáneo que, a mi juicio, es un aporte instrumental muy importante a la investigación piagetana, fue publicada en un número monográfico de la *Revista Latinoamericana de Psicología* dedicada a la psicología en el Perú (Majluf, 1980).

Ernesto Pollitt (1938-2016). Investigó los efectos de la desnutrición en el desarrollo físico y cognitivo (Pollitt, 2007), especialmente de la desnutrición ferropénica en distintos países: Colombia, Perú y Venezuela (Pollitt, 1978) y en Taiwán (Pollitt, 1982). En el Perú realizó investigaciones de los efectos de la desnutrición en escolares (Pollitt, 2002); y a partir de evidencias investigativas sobre los efectos benéficos del amamantamiento en el desarrollo físico y mental de infantes publicó un documento sobre el tema (Pollitt, 1998). Ernest Pollitt ejerció la docencia en las universidades de Boston y de California.

Cecilia Thorne (1947-2011). Investigadora en psicometría (Thorne, 1993; Thorne *et al*, 1985; Thorne y Narvaez, 1987; Thorne *et al*, 1987). Como editora publicó un volumen con artículos conmemorativos al centenario del nacimiento de Jean Piaget (Thorne, 1997) y posicionó internacionalmente a la *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú de la cual fue su directora.

Referencias bibliográficas

- ALARCÓN, R. (2000). *Historia de la psicología en el Perú. De la Colonia a la República*. Editorial Universitaria Ricardo Palma.
- _____ (2002). *Estudios sobre psicología latinoamericana*. Editorial Universitaria Ricardo Palma.
- _____ (2009). *Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva*. Editorial Universitaria Ricardo Palma.

- APA (2010) [2009]. *Diccionario conciso de psicología*. Manual Moderno.
- AYUSO, M. (1997). *Razonamiento y racionalidad. ¿somos lógicos?* Paidós.
- BANDURA, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa.
- BAJO MOLINA, T.; FUENTES MELERO, L.; LUPIÁÑEZ CASTILLO, J. y RUEDA CUERVA, C. (2016). *Mente y cerebro. De la psicología experimental a la neurociencia cognitiva*. Alianza Editorial.
- BAYÉS, R.; MAC CORQUODALE, K.; PREMACK, D. y RICHELLE, M. (1980). *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Editorial Fontanella.
- BELTRÁN, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- BENÍTEZ, A. (2009). *Genes y lenguaje. Aspectos ontogenéticos, filogenéticos y cognitivos*. Editorial Reverté.
- BEST, J. (2002). *Psicología cognoscitiva*. Thomson (5ta ed.).
- BISCHOF, L. (1992). *Interpretación de las teorías de la personalidad*. Trillas.
- BODEN, M. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Gedisa.
- BORING, E. (1978). *Historia de la psicología experimental*. Trillas.
- BOWER, G. y HILGARD, E. (1989). *Teorías del aprendizaje*. Trillas (2da ed.).
- BOWLBY, J. (1993). *El apego y la pérdida. I. El apego*. Paidós.
- _____. (2014). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- BROWN, R. (1981). *Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. Trillas.
- BRUNER, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- _____. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río.
- _____. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza editorial.
- _____. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- _____. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

- CALERO, M. D. (Coord.) (1995). *Modificabilidad de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Pirámide.
- CARPINTERO, H. (2010). *Historia de las ideas psicológicas*. Pirámide.
- CARRETERO, M. (1986). La concepción del desarrollo. *Cuadernos de Pedagogía*, Nro. 141, pp. 16-19.
- CARRETERO, M. y GARCÍA-MADRUGA, J. (Comps.). (1986). *Lecturas de psicología del pensamiento*. Alianza Editorial.
- CARRETIÉ, L. (2011). *Anatomía de la mente. Emoción, cognición y cerebro*. Pirámide.
- CASTORINA, A. (2012). *Psicología y epistemología genéticas*. Lugar Editorial.
- CHOMSKY, N. (1973). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.
- CHOMSKY, N. (1981). *Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognitivas*. Trillas.
- CHOMSKY, N. (1983). *Reglas y representaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- COLE, M. (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación sociocultural. En: Moll, L. C. (Comp.). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique, pp. 109-134.
- COLE, M. y EMGESTRÖN, Y. y VÁSQUEZ, O. (2001). *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales cognición humana comparada*. Oxford.
- COLMENARES GIL, F. (2015). *Bases biológicas de la conducta*. Ediciones CEF.
- COLOM, R. (2021). *Inteligencia. Integrando nuestras capacidades mentales*. Prisanoticias Colecciones.
- CRAIG, J. C. (1997). *Desarrollo psicológico*. Prentice Hall.
- CUELI, J.; REIDL, L.; MARTI, C.; LARTIGUE, T. y MICHACA, P. (1999). *Teorías de la personalidad*. Trillas.
- DAMASIO, A. (2010). *El cerebro creó al hombre*. Destino.

- DE BONO, E. (1995). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de ideas nuevas*. Paidós.
- DENNETT, D. (2014). *Contenido y conciencia*. Gedisa.
- DENNETT, D. (2017). *De las bacterias a Bach. La evolución de la mente*. Pasado & Presente.
- DOMJAM, M. (2004). *Principios de aprendizaje y conducta*. Thomson (5ta ed.).
- DONGO, a. (2024). *Pensamiento y lenguaje en Vigotsky, Wallon, Chomsky y Piaget*. Fondo Editorial Cayetano.
- DORSCH, F. (1992). *Diccionario de diccionario*. Herder (7ma edición).
- EKMAN, P. (2013). *El rostro de las emociones*. Círculo de Lectores.
- ENGLAR, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad*. McGraw Hill.
- FLAVELL, J. (1961). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós.
- FORTEA, M. (2021). *Personalidad. Lo que nos hace únicos*. Prisanoticias Colecciones.
- FRAZZETO, G. (2014). *Cómo sentimos. Sobre lo que la neurociencia puede y no puede decirnos acerca de nuestras emociones*. Anagrama.
- GAGNÉ, R. (1968). Contributions of Learning to Human Development. *Psychological Review*, Vol. 75, Nro. 3, pp. 177-191.
- GARCÍA MADRUGA, J. y MORENO, S. (2011). *Conceptos fundamentales de psicología*. Alianza Editorial (2da ed.).
- GARDNER, H. (1993). *Las inteligencias múltiples. La estructura de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Paidós.
- _____. (2000). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Paidós (4ta ed.).
- _____. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- GONZÁLEZ, R. (1971). *Psicología del aprendizaje*. Editorial Universo.
- _____. (1991). *Temas de psicología cognitiva*. CEDEIS.

- GONZÁLEZ, R. (2006). *Problemas psicolingüísticos en el Perú*. Ediciones Norma Reátegui.
- _____. (2008 a). *Instrumentos psicolingüísticos*. Ediciones Norma Reátegui.
- _____. (2008 b). *Las rutas de la psicolingüística*. Ediciones Norma Reátegui.
- _____. (2015). *Estructura y función social de la psicología*. Norma Reátegui Ediciones.
- GRACIÁN, E. (2013). *Piedra, papel, teorema*. RBA.
- GUTIÉRREZ, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. McGraw Hill.
- GUTIÉRREZ, M. (1991). *La violencia del tiempo*. Milla Batres.
- _____. (1992). *La destrucción del reino*. Milla Batres.
- _____. (1995). *Poderes secretos*. Jaime Campodónico.
- _____. (2001). *El mundo sin Xochitl*. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2010). *La violencia del tiempo*. Punto de Lectura.
- GUTIÉRREZ, G. y PAPINI, M. [Eds.]. (2011). *Darwin y las ciencias de la conducta*. Universidad Nacional de Colombia.
- HERENHAHN, B. R. (2011). *Introducción a la historia de la psicología*. CENGAGE Learning.
- HILL, W. (1974). *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Editorial Paidós (6ta ed.).
- HOUDÉ, O.; KAYSE, D.; KOENIG, O.; PROUST, J. y RASTIER, F. (2003). *Diccionario de ciencias cognitivas. Neurociencia, psicología, inteligencia artificial, lingüística y filosofía*. Amorrortu Editores.
- INHELDER, B. y PIAGET, J. (s/f). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós.
- INHELDER, B.; SINCLAIR, H. y BOVET, M. (1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Morata.
- JAMES, W. (1989). *Principios de psicología*. Fondo de Cultura Económica.
- KAULINO, A. (2008). Compromiso social y pluralismo. Claves epistemológicas y éticas de la psicología moderna. En: Kaulino, A. y Stecher, A. (Eds.). *Cartografía de la psicología contemporánea*. Pluralismo y modernidad. LOM Ediciones.

- KELLOGG, R. (1995). *Cognitive Psychology*. SAGE.
- KELLER, F. (1965). *Aprendizaje. Teoría del refuerzo*. Paidós.
- KELLER, F. S. y SCHOENFELD, W. N. (1975). *Fundamentos de psicología*. Editorial Fontanella.
- KAHNEMAN, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- KOUPERNIK, C. y SOULÉ, M. (1967). *Desarrollo psicomotor en la primera infancia*. Editorial Luis Miracle.
- KOZULIN, A. (1990). *Vigotsky Psychology. A Biography of Ideas*. Herverster Wheatsheaf.
- _____. (1994). *Vigotsky in Context*. MIT Press (Eighth printing).
- KRUMBOLTZ, J. y KRUMBOLTZ, H. (1976). *Cómo modificar la conducta del niño*. Editorial Guadalupe.
- JASTROW, R. (1985). *El telar mágico*. Salvat.
- JOHANSSON, S. (2021). *En busca de los orígenes del lenguaje*. Ariel.
- KELLOGG, R. (1995). *Cognitive Psychology*. SAGE Publications.
- KLAPPENBACH, H. y LEÓN, R. (Eds.). (2012). *Historia de la psicología iberoamericana en autobiografías*. Editorial universitaria Ricardo Palma.
- KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- LAHOZ-BELTRA, R. (2012). *Pensando en máquinas que piensan*. RBA.
- LAKATOS, I. (1973). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Universidad.
- LAZARUS, R. y LAZARUS, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Paidós.
- LEAHEY, T. (2008). *Historia de la psicología*. Pearson/Prentice Hall (6ta ed.).
- LEÓN, F. (1987). *Psicología y realidad peruana. El aporte objetivo*. Mosca Azul Editores.
- _____. (2013). Diferencias de sexo en matemáticas y comprensión lectora según poder femenino, urbanización y habilidad. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 1, Nro. 1, pp. 11-37.

- LEÓN, F. y AVILÉS, E. (2013). Efectos de la altitud sobre la habilidad cognitiva compleja. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 1, Nro. 2, pp. 31-56.
- LEÓN, R. (2016). *Cartas desde el exilio*. Editorial Universitaria Ricardo Palma.
- _____. (2021). *Vientos del Este. Psicólogos y teorías de Europa Oriental en la historia de la psicología latinoamericana*. Editorial Universitaria Ricardo Palma.
- _____. (2023). *Del poder a la tumba. Muertes violentas de gobernantes latinoamericanos*. Editorial universitaria Ricardo Palma.
- LEWIS, A.; HOLYOAK, K. & SANTA, J. (1979). *Cognition*. Addison Wesley Publishing Company.
- LLINÁS, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Norma.
- MAJLUF, A. (1980). Representación de relaciones espaciales en el dibujo espontáneo y en pruebas piagetanas en niños peruanos de 4 a 7 años y 11 meses de clases socioeconómicas media y baja. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 12, Nro. 2, pp. 237-252.
- _____. (1992). *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*. Brandon.
- MARINA, J. A. y LÓPEZ, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Anagrama.
- MARINO, J. (2007). *Conceptos en psicología. Análisis epistemológico y metodológico*. Editorial brujas.
- MATUTE, H. (2022). *Sesgos y errores cognitivos. Cuando nuestra mente nos engaña*. Prisanoticias Colecciones.
- MAYOR, J. (1985). *Actividad humana y procesos cognitivos*. Alhambra.
- MERANI, A. (1979). *Diccionario de psicología*. Grijalbo (2da edición).
- MEZA, A. (1979). *Psicología del aprendizaje cognoscitivo. Hallazgos experimentales en los enfoques de Piaget y Gagné*. NUCICC.
- _____. (1987). *Psicología del aprendizaje*. Caribe.
- _____. (1996). Vigotsky y su lugar en la psicología contemporánea. En: Zambrano, A. (Ed.) *Vigotsky en el tiempo*. Colegio Domingo Sarmiento, pp. 47-101.

- MEZA, A. (2005). El doble estatus de la psicología cognitiva. *Revista de investigación psicológica*, Vol. 8, Nro 1, pp. 145-163.
- _____. (2012). *La creatividad en dos textos. Miguel Gutiérrez como pretexto*. Editorial Académica Española.
- _____. (2013). Estrategias del aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 1, Nro 2, pp. 193-213-
- MEZA, A. y LAZARTE, c. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Editorial Universitaria Ricardo Palma.
- NAJDA, A. (Ed.). (1993). *Estado del arte en inteligencia, pensamiento y creatividad*. Proyecto MECE.
- NEISSER, U. (1976). *Psicología cognoscitiva*. Trillas.
- ORBIS (1966). *Diccionario de psicología*. Ediciones Orbis S. A.
- PÁEZ, D. y ZUBIETA, E. (2003). Cultura y Psicología Social. En: Paez, d., Fernández, I., Ovillos, S. y Zubieta, E. *Psicología social, cultura y educación*. Pearson/Prentice Hall.
- PELLÓN SUÁREZ, R. (2014). Programas y teoría del reforzamiento. En: Pellón Suárez, R. (Coord.). *Psicología del aprendizaje*. UNED.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y ALCARAZ, J. (1995). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Fondo de Cultura Económica.
- PERVIN, L. (1998). *La ciencia de la personalidad*. McGraw Hill.
- PIAGET, J. (1972). *El estructuralismo*. Proteo.
- _____. (1973). *Biología y conocimiento*. Siglo XXI Editores.
- _____. (1974). *El criterio moral en el niño*. Fontanella (2da ed.).
- _____. (1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- _____. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- _____. (S/f). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psiqué.
- PINEDA, D. (2012). *La mente humana. Introducción a la filosofía de la psicología*. Cátedra.
- PINKER, S. (2012). Órganos de computación. En: J. Brockman [Ed.]: *Mente*. Fronteras del conocimiento.
- _____. (2021). *Racionalidad. Qué es, por qué escasea y cómo promoverla*. Paidós.

- POLLITT, E. (1978). *Early Childhood Intervention Programs in Latin America*. Office of Latin America and the Caribbean International Division, the Ford Foundation.
- _____. (1993). *Early Supplementary Feeding and Cognition: Effects over two Decades*. Monographs of the Society for Research in Child Development.
- _____. (1998). *Amamantamiento y el desarrollo infantil*. Volumen extraordinario de la *Revista de Psicología* (PUCP).
- _____. (2002). *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- POLLIT, E. & MULLER, W. (1982). Maternal nutrition supplementation during pregnancy interferes with physical resemblance of siblings at birth according to infant sex. *Early Human Development*, Vol. 7, pp. 251-255.
- POPPER, K. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- POZO, I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Morata.
- PUENTE, A. (1999). *El cerebro creador ¿Qué hacer para que el cerebro sea más eficaz?* Narcea.
- PUENTE, A. (2006). *Los orígenes del lenguaje*. Alianza Editorial.
- RAMÍREZ, J. D. ((1986). La perspectiva sociohistórica. *Cuadernos de Pedagogía*, Nro. 141, pp. 16-19.
- RASTIER, F. (2003). La lingüística cognitiva. En: Houdé et al. *Diccionario de las ciencias cognitivas*. Amorrortu, pp. XXIV-XXVII.
- RIVIÉRE, A. (1996). *La teoría psicológica de Vygotski*. Ediciones Salmón.
- ROBERTS, R. M. (2004). *Serendipia. Descubrimientos accidentales en la ciencia*. Alianza Editorial.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- RUIZ PÉREZ, L. (1997). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Visor.
- SÁIZ, M. (2011). *Historia básica de la psicología*. Editorial Síntesis.
- SLATER, L. (2017). *Cuervos entre locos. Grandes experimentos psicológicos del siglo XX*. Alba.

- SALVAT (2017a). *Abraham Maslow. La teoría de las necesidades*. Salvat.
- _____. (2017b). *Carl Rogers. La psicoterapia humanista*. Salvat.
- _____. (2017c). *Jerome Bruner. La psicología cultural*. Salvat.
- _____. (2017d). *Mary Ainsworth / Mary Main. Situación extraña y teoría del apego*. Salvat.
- _____. (2017e). *Stanley Schachter / Jerome Singer. La teoría de las emociones*. Salvat.
- SÁNCHEZ-BARRANCO, A. (1996). *Historia de la psicología. Sistemas, movimientos y escuelas*. Pirámide.
- SANTROK, J. W. (2004). *Introducción a la psicología*. McGraw Hill.
- SERRANO, J. (2008). Psicología cultural En: Kaulino, A. y Stecher, A. (Eds.). *Cartografía de la psicología contemporánea*. LOM, pp. 349-363.
- SHAFFER, D. y KIPP, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Thomsom (7ma ed.).
- SKINNER, B. F. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Editorial Fontanella.
- SKINNER, B. F. (1975). *Sobre el conductismo*. Editorial Fontanella.
- SLATER, L. (2017). *Cuerdos entre locos. Grandes experimentos psicológicos del siglo XX*. Alba.
- SMOLLER, J. (2012). *La otra cara de lo normal. Todos los secretos de la conducta normal y anormal*. RBA.
- SOLSO, R. (1998). *Cognitive Psychology*. Allyn and Bacon.
- SORIANO, Carles {Coord.} (2007). *Fundamentos de neurociencia*. Editorial UOC.
- SWAAB, D. (2014). *Somos nuestro cerebro. Cómo pensamos, sufrimos y amamos*. Plataforma Editorial (4ta ed.).
- TOLMAN, E. (1977). *Principios de conducta intencional*. Nueva Visión.
- THORNE, C. (1993). Variantes psicosociales y el uso e interpretación de pruebas psicológicas. *Revista de Psicología (PUCP)*, Vol. 11, Nro. 1, pp. 98-105.
- _____. (1997). *Piaget entre nosotros*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- THORNE, C. y NARVÁEZ, A. (1987). La prueba de conceptos básicos de Bohem: adaptación y elaboración de varemos para Lima y Callao. *Revista de Psicología* (PUCP). Vol. 5, Nro. 2, pp. 135-148.
- THORNE, C.; RAÉZ, M.; CLAUX, M. y DE LA FLOR, M. (1988). La escala de inteligencia para niños de Wechsler y las variantes socioculturales. *Revista de Psicología* (PUCP). Vol. 6, Nros. 1 y 2, pp. 51-62.
- THORNE, C.; VILLEGAS, O.; MARTÍNEZ, P.; ROSSELL, Z. y TWANAMA, W. (1985). El test de Dominós. Evaluación de Baremos para la población de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología* (PUCP). Vol. 3, Nro. 2, pp. 163-181.
- VIGOTSKY, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.
- _____. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- _____. (1991). *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica*. Visor. Volumen I, 3ra parte, pp. 257-479.
- _____. (1993). *Problemas de psicología general*. Visor. Obras escogidas, Vol. III, pp. 9-348.
- VIGOTSKY, L. S. (1995). *Problemas del desarrollo de la psique*. Visor. Obras escogidas, Vol. III.
- WARREN, H. (1996) [1934]. *Diccionario de psicología*. Fondo de Cultura Económica.
- WASON, P. y JOHNSON-LAIRD, P. (1981). *Psicología del razonamiento*. Debate.
- WILENSKY, U. y RESNICK, M. (1999). Pensando en niveles. Un enfoque de sistemas dinámicos para entender el mundo. En: C. Westbury, U. Wilensky, M. Resnick y D. Dennett. *¿Sabemos cómo se aprende? Nuevos enfoques sobre el aprendizaje*. Ministerio de Educación, Perú.
- WILSON, R. A. y KEIL, F. (Eds.). (2000). *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Editorial Síntesis. Volumen I: A-L.
- WOLMAN, B. (1987). *Diccionario de ciencias de la conducta*. Trillas.

LA CULTURA DEL CONFLICTO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: HEGEMONISMO VERSUS NUEVO HEGEMONISMO

Julio César Carozzo Campos (Perú)
Julio Fernando Carrillo Araoz (Perú)

Crear una nueva cultura no solo significa hacer individualmente descubrimientos originales; significa también y especialmente difundir críticamente verdades ya descubiertas, “socializarlas” por así decirlo y, por lo tanto, hacer que se conviertan en base de acciones vitales, elementos de coordinación y orden intelectual y moral.

Antonio Gramsci

INTRODUCCIÓN

El conflicto ha existido y existe independientemente de la conciencia de los individuos, lo que concretamente significa que los conflictos son inseparables en la vida de las personas, tanto en sus desempeños individuales como grupales. No por ello las personas tienen necesariamente consciencia de la presencia de los conflictos en su quehacer cotidiano, como tampoco tienen consciencia de que su invariable presencia deje de influir en la toma de decisiones en una buena parte de sus actividades sociales.

Podríamos añadir algo más, en cuanto a la visión que se tiene del conflicto, la percepción sociocultural de él, que ha sido asimilada

y aceptada en forma totalmente acrítica, alerta a las personas del carácter negativo de los conflictos, en particular cuando encontramos oposición y resistencia en la otra parte. Del mismo modo, se puede percibir que los conflictos pasan inadvertidos cuando las contingencias relacionales no muestran mayores diferencias entre las partes, aunque las diferencias pudieran ser, incluso, antagónicas. En no pocas ocasiones se superan diferencias sin que las partes se enteraran de que existió un conflicto, y la explicación para esta sensación, entre otras cosas, es porque no hubo tirantez o violencia en la relación.

Ciertamente las ideas que estamos esbozando tienen la pretensión de ponernos cara a cara a una innegable realidad: que la enorme gravitación que los conflictos tienen en la vida personal y social de las personas, pasa inadvertida. No tener conciencia de los conflictos y percibirlos como eventos negativos, son dos de las mayores expresiones de la cultura hegemónica sobre el conflicto y que, a través de ella, se persigue desechar espacios de reflexión y crítica que son susceptibles de promoverse a través del conflicto, nada de lo cual gusta al sistema dominante.

CONFLICTO Y HEGEMONÍA

Para que la clase dominante pueda mantenerse en el poder es necesaria la coerción, decía Antonio Gramsci. En efecto, el Estado dominante para mantenerse en el poder patrocina una estructura capaz de reproducir sus valores, su ideología, su cultura y su sistema de creencias; estrategia que configura lo que Gramsci llamaba hegemonía cultural. En esa tarea se destaca el papel estelar de los llamados intelectuales orgánicos del sistema, y los espacios elegidos para difundir y consolidar su dominio cultural e ideológico en la clase subalterna son la educación, los medios de comunicación y la religión, entre los más notorios.

Las instituciones educativas acaso sean las más importantes en la mira de la política hegemónica de la clase dirigente por razones que importa señalar: (a) gozan de un prestigio social que no

se cuestiona porque se las considera claves para la movilización y el ascenso social; (b) se las presenta como apolíticas, ajenas a todo vínculo con la política de todo tipo; (c) los estudiantes permanecen en la institución educativa por un largo periodo de tiempo y se encuentran expuestos a un verdadero adoctrinamiento ideológico y cultural de clase; y, (d) la escolaridad (no la educación de calidad) tiene carácter obligatorio. Y como si esto no fuera suficiente, los alumnos solo tienen la condición de receptores, sin oportunidad de participar en la construcción del conocimiento, lo que fue calificado por Paulo Freire como educación bancaria.

La presencia de una cultura hegemónica del conflicto en las escuelas podemos hallarla hasta en tres formas distintas. La primera de ellas es la más visible de todas y es con la que más nos encontramos familiarizados, amén de que tiene una dosis de fácil aceptación, sin análisis ni intenciones críticas y se encuentra muy arraigada en el colectivo escolar. Nos referimos a la visión que convoca la idea de que conflicto y violencia se encuentran muy relacionadas entre sí o que equivalen casi a lo mismo, razón por la que se le debe proscribir de las instituciones educativas y de la vida social. Una segunda forma como el hegemonismo trata el conflicto en la escuela es mediante su invisibilización, con la seguridad de que al ignorarlo puede eludir el peligro que despierta su presencia en la escuela y la movilización de ideas que provoca su inocultable dialéctica. La tercera modalidad que citaremos pareciera ser diferente a las antes descritas, porque es una visión crítica de ellas y hasta nos anima la tentación de catalogarla de antihegemónica, si no fuera porque sus enfoques siguen estacionados en el *status quo*, promotor de la colonización orquestada por el grupo dirigente. Es decir, para ser realmente contrario al hegemonismo cultural del conflicto impuesto por la clase dirigente no basta abominar del modelo que se nos impone, es necesario y esencial abominar también del sistema mismo.

A continuación ilustramos algunas versiones sobre el conflicto y su lectura nos permitirá reconocer dónde se encuentran sus propuestas:

1. Como lo hemos dicho, la hegemonía que se imparte en los grupos subalternos tiene varias formas de presentación. La más simplona proviene de instituciones aparentemente formales e inofensivas: para la Real Academia Española el conflicto es la coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos; mientras que el *Diccionario Panhispánico* del español jurídico, define el conflicto como enfrentamiento, controversia, litigio. El *Diccionario de la lengua española* del año 2023, define el conflicto como combate, lucha, pelea, enfrentamiento, disputa, lid, colisión, choque.

Estas instituciones, consideradas como referentes confiables de los significados de las palabras de la lengua española, son una suerte de American Psychological Association (APA) para el idioma español, a la que hay que seguir a pie juntillas, sin duda ni murmuraciones. Son algunos de los respetables soportes formales de la hegemonía imperante en nuestra cultura. No tenemos duda que estas instituciones, amparándose en su enorme poder académico y formal que ostentan, confían en que los adefesios conceptuales que han emitido serán siempre punto de partida de los interesados en el estudio de los conflictos, gracias a lo cual pretenden clausurar enfoques que contraríen sus rancios cánones teóricos.

2. El Ministerio de Educación (Minedu) en dos publicaciones sobre el tema de la violencia, *Prevención e intervención educativa frente al acoso entre estudiantes* (2012) y *Paz escolar. Estrategia nacional contra la violencia escolar* (2013) elude por completo el conflicto tanto para relacionarlo con la violencia, como al ignorarlo como un poderoso ingrediente para el desarrollo integral de los estudiantes. Tenemos la impresión que ignorar el conflicto es una manera de sentar su posición de indiferencia sobre el valor del conflicto.
3. Una interesante cita de Xesús Jares de 1997 nos refiere lo siguiente: en la actualidad, tanto en el conjunto de la sociedad

como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar.

4. Por otra parte en el *Manual de resolución de conflictos en el aula*, publicación de la Universidad Internacional de Valencia, se lee: “El concepto de conflicto se ha impuesto y desarrollado en el ámbito educativo como un problema, siendo vinculado, en la práctica, a fenómenos relacionados con la violencia en las aulas” (pág. 3).
5. Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez (2016), en una extensa cita, nos refieren: “El valor negativo que le confieren al conflicto, al ocultarlo, el negarle o el ausentarlo de toda la acción educativa muestra cada vez más la importancia de entenderlo y tratar de transformarlo” (Apple, 1986, p. 117). Cualquier referencia que se hace al conflicto, lo caracterizan como una desviación, algo disfuncional, patológico y aberrante: “Se resalta que hay que remediar, dirigir o darle resolución al conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y corroe el cuerpo de la institución”. En algunas versiones de la teoría de la dirección, donde las motivaciones empiezan a ser apuntadas, “cualquier manifestación de conflicto o contestación es tomada como indicador de desajustes o insatisfacciones personales” (Ball, 1990, p. 131). Desde esta visión tradicional, “la gestión de la escuela solo será estable, facilitada y facilitadora, cuando sea posible prever y minimizar los conflictos” (Britto, 1991, p. 26). En otra explicación, “el conflicto, o el desacuerdo, son interpretados como una desviación de la tarea educativa, derivada de la reacción emocional, más que de la oposición de aquellos que definen la tarea de la escuela de forma distinta” (Hannan, 1980, p. 90). Por consiguiente, el conflicto es considerado como un “elemento que acaba por perjudicar gravemente el normal funcionamiento de la escuela, conviene evitar a toda costa estas situaciones, porque aunque se

le dé remedio al conflicto eventualmente, deja recuerdos que son difíciles de borrar” (Isaacs, 1991, pp. 261-262) (pág. 3).

6. La psicóloga Brenda Mendoza (2012), acerca del conflicto, expresa lo siguiente: “Se considera violencia escolar a los conflictos ocasionales, poco frecuentes entre el alumnado; o bien, a los conflictos frecuentes entre personas de fuerza física o mental similar, siendo eventos aislados de violencia entre escolares” (pág. 5).
7. William J. Kreidler (s/f) se pregunta y se responde: “¿Qué hace que estallen los conflictos en su aula? Si usted observa detalladamente, puede ver que muchos de estos conflictos son síntomas de problemas más profundos. Esos problemas son las verdaderas causas de los conflictos del aula y, al analizarlos, usted puede empezar a usar los conflictos de manera productiva” (pág. 9).
8. El Ministerio de Educación, en una publicación del año 2013 sobre *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas*, glosa lo siguiente: “Existen diversas definiciones sobre el conflicto. Raymond Aron señala que: “El conflicto es una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de intereses incompatibles”. Kenneth Boulding indica que: “El conflicto es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando las personas compiten por recursos limitados o percibidos como tales”. Casamayor (2002) señala que un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de intereses o de las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo o con los de quien detenta la autoridad legítima” (2013).
9. Una idea clave que es importante aclarar desde el comienzo es que conflicto y violencia no son lo mismo, siendo esta última un claro exponente del primer término. De esta forma, la violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia (Pantoja Vallejo, 2005).

10. Del mismo modo, encontramos que Silva García se refiere al conflicto en los siguientes términos: “El conflicto es un fenómeno natural en toda sociedad, es decir, se trata de un hecho social consustancial a la vida en sociedad (...) Incluso, el cambio social que determina toda la dinámica de la vida de los seres humanos es una consecuencia que debe ser imputada de modo mayoritario, aun cuando no de manera absoluta, al conflicto” (pág. 2).
11. Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2021), coincidentes con Pantoja y Durán, son de la opinión que entre el conflicto y la violencia existen claras diferencias. “En la vida social es muy frecuente confundir los términos de conflicto y violencia. Se piensa que todo conflicto conduce necesariamente a la violencia o que el conflicto es en sí mismo una forma de violencia. Esta manera de entender el conflicto como sinónimo de violencia, parece ignorar que se trata de un fenómeno presente en cualquier espacio de interacción humana, y que no necesariamente desemboca en violencia. Por tanto, podemos afirmar que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas” (pág. 15).
12. Por último, para terminar este breve espacio de acopio de distintas opiniones acerca del conflicto, tenemos la que proviene de María Martha Durán (2018), quien precisa la diferencia entre conflicto y agresión. Un conflicto implica una diferencia o desacuerdo que genera tensión intrapersonal o interpersonal, y es parte de la vida diaria en cualquier contexto. Por sí mismo, un conflicto no constituye una forma de agresión, aunque puede desarrollarse (escalar y generar agresiones), desaparecer o disolverse, también puede permanecer latente generando un impacto positivo (funcional) o negativo (disfuncional) según el tipo de conflicto y la estrategia de manejo (pág. 23).

EL CONFLICTO EN UNA NUEVA HEGEMONÍA

Solo está vivo lo que está
lleno de contradicciones.

B. Brecht

La hegemonía ideológica y cultural proveniente de Europa y Norteamérica es el marco ineludible en la comprensión de una realidad que no se pretende alterar. Una de las características que impone la hegemonía es la de presentar una realidad social única para todos (el sentido común, el consenso) sin importar la pertenencia social y de clase a la que se pertenece. La libertad de opinar y criticar solo se produce dentro de los parámetros que se nos provee y que nos parecen normales. Este fenómeno tiene lugar porque no es la conciencia de los hombres lo que determina su existencia (conciencia en sí), sino a la inversa, su ser social condicionado por el contexto en el curso de su socialización, es el que determina su conciencia (conciencia para sí). Esto significa que el hombre toma conciencia de sí mismo como ser social, como individuo social, no como individuo simplemente.

El sentido común es una concepción del mundo, de la vida y de la sociedad que interiorizan las personas, a la que se someten convencidas de su naturalización. El sentido común genera uniformidad perceptual de la realidad social, la que ensancha la ilusión de la normalidad y naturalidad de nuestro quehacer social y político, al menos en la burbuja de nuestro imaginario. Nos pasa a todos, sin importar el rango social, ubicación de clase o nivel cultural y educativo.

El conflicto, siguiendo el razonamiento de Antonio Gramsci (1970), es un elemento ínsito en las personas y en las relaciones interpersonales, del que no podemos prescindir, del mismo modo que no podemos prescindir de las relaciones con los otros, y por ello debemos hacer que se conviertan sobre la base de acciones vitales de coordinación y de orden intelectual y moral (pág. 4). Sin embargo, el conflicto, en virtud de la concepción que el sentido común le ha impuesto, es percibido como un obstáculo nefasto para las relaciones

entre las personas y debe ser proscrito de la escuela porque es el responsable de la violencia y de las malas relaciones de convivencia.

¿Es así? El conflicto es una situación en la que dos o más individuos, con intereses diferentes y contrapuestos expresan actitudes e ideas opuestas porque cada una de ellas trata de hacer prevalecer sus opiniones y busca persuadir a la parte contraria sobre las bondades de su opinión. Es una lucha de contrarios sobre temas relacionados a sus actividades personales, su consciencia social o las apreciaciones subjetivas que se tienen sobre su entorno social, familiar y social. Contradicciones naturales y necesarias porque mediante ellas se enriquecen los aprendizajes en todo orden de cosas. Sin el otro no se crece, no hay aprendizaje y no hay desarrollo. Se puede llegar a una situación y relación de violencia solo cuando las contradicciones y diferencias existentes entre las partes no encuentran una solución satisfactoria, se polarizan o antagonizan los desencuentros y se va escalando hasta llegar a la violencia (Carozzo, 2012). La premisa clave para que ocurran los conflictos es la existencia de relaciones interpersonales y de grupo. Sin tales relaciones no existe la posibilidad de que ocurran diferencias y conflictos y, por ende, tampoco aprendizajes.

De este modo, el conflicto se erige en un motor de la dialéctica relacional y se encuentra presente en todos los escenarios donde los individuos participan, es decir en todos, porque los individuos solo existen relacionándose con otros individuos. Desde el nacimiento el ser humano queda atrapado en una red de relaciones sociales que no podrá abandonar en ningún momento de su vida, nos lo recuerda el genio de Henri Wallon.

Como lo asevera Castro-Kikuchi (2005) en el *Diccionario de Ciencias de la Educación*, la contradicción: “Es una categoría que expresa la fuente interna o el motor del desarrollo (movimiento) de todas las cosas, procesos y fenómenos de la realidad objetiva. En la naturaleza, en la sociedad o en el psiquismo humano, cada objeto, fenómeno o proceso está constituido por la unidad dialéctica de

elementos opuestos y complementarios, cuya interacción representa la fuerza motriz del desenvolvimiento integral de los mismos, que a su vez son externamente contradictorios con otros objetos o fenómenos con los que se encuentran vinculados” (pág. 171).

Siguiendo esas ideas buscaremos decodificar el derrotero de los conflictos, en cuanto a las instituciones educativas se refiere, los que se localizan en las aulas de clase, fundamentalmente, porque son los escenarios donde se convive en forma regular y por un tiempo prolongado. Esta precisión es pertinente porque de ese modo se pueden localizar tanto los conflictos como la presencia de factores de riesgo y de protección con mayor claridad y objetividad a efectos de asumir acciones conducentes a la educación en la gestión y resolución de los conflictos.

Como lo señalamos con anterioridad, la presencia de los conflictos, o su ausencia, es completamente ajena a la voluntad y decisión de los individuos y los grupos, lo que quiere decir que la consciencia que se posea sobre los conflictos juega un papel importante para identificar los conflictos, valorarlos en el contexto en que tienen lugar, evaluar y jerarquizar su efecto en las personas y grupos y aprender a gestionarlos y resolverlos, lo que debe hacerse para potenciar los procesos de aprendizaje en todo orden de cosas. En efecto, como sostiene Puig Rovira en su artículo “Conflictos escolares: una oportunidad”, publicado en *Cuadernos de Pedagogía* N° 57 (p.60), el conflicto resulta inevitable y, en cierto modo, es incluso deseable y que la principal preocupación es cómo hacerle frente.

La pretensión de ignorar o erradicar los conflictos de las relaciones interpersonales expresa, o bien un total desconocimiento de cómo es la dinámica interactiva en las personas y grupos o, en su defecto, la intención de evitarlos, lo que se funda en el temor que el conflicto alimente la contradicción y con ello un mayor y mejor acercamiento del conocimiento de la realidad social y de la propia persona. Acorde a estas referencias tendríamos que convenir que se reconoce no solamente la existencia del conflicto,

sino además la importancia que tiene en la vida relacional de las personas.

Abundando un poco más en las características de los conflictos, cabría precisar que los conflictos no son siempre iguales, no pueden serlo, porque siempre ocurren en personas distintas, en circunstancias siempre nuevas y distintas aunque se trate de las mismas personas y porque la función mediadora se reestructura en forma regular por la sucesión de nuevas experiencias que se aprenden y que los individuos van acopiando.

Pasaremos a examinar, brevemente, las consideraciones expuestas y sus consecuencias más significativas en torno al conflicto:

- a. Los conflictos pueden tener el carácter de antagónicos y no antagónicos y, en consecuencia, requieren de una gestión y resolución distinta para cada caso. La naturaleza antagónica o no de los conflictos está en relación con factores sociales, culturales, entre los más frecuentes, lo que quiere decir que las mediaciones personales deciden o definen el carácter antagónico o no de los conflictos, sin olvidar que la mediación personal es de suyo sociocultural.
- b. Los conflictos no se resuelven automáticamente, por el paso del tiempo o porque los evadimos intencionalmente. Siempre están allí y tienen necesidad de ser gestionados y resueltos por las partes, aunque los acuerdos tomados no sean necesariamente los mejores. Lo que ocurre en estos casos es que el conflicto ha sido parcialmente atendido y conserva su dosis de contradicción que sigue reclamando su resolución.
- c. Cuando el conflicto no es resuelto en su totalidad, puede ocurrir que el aspecto medular del conflicto es atendido y resuelto correctamente, dejando sin atención aspectos secundarios y no fundamentales del conflicto, los que pueden extinguirse por su carácter accesorio y hasta irrelevante para las relacio-

nes interpersonales, por efecto del conocido fenómeno de la codeterminación.

- d. La no resolución de conflictos mediante el diálogo y la concertación se convierte en un obstáculo para que la conquista de una convivencia relacional adecuada promueva la emergencia de nuevos conflictos de un nivel superior, lo que representa grados de desarrollo personal. Por ende, es relevante considerar la resolución de los conflictos para seguir creciendo en la vida. Empero, las decisiones de rehuir el conflicto o mostrarse indiferente o indeciso ante su existencia, nos parece, estaría configurando una expresión de violencia en perjuicio de la persona que evita hacerle frente y tomar una decisión, una vez más, aunque el individuo no tenga conciencia de ello.
- e. No siempre se tiene consciencia de la existencia de conflictos y, por lo tanto, no se actúa en dirección a su resolución. El consenso y el sentido común que se impone desde el poder dominante normaliza y naturaliza muchas diferencias sociales y personales y con ello se cree aquietar o eliminar conflictos y contradicciones sociales que perturben los intentos de paz social que se programan coercitivamente.
- f. Un mismo conflicto da lugar a distintas respuestas entre los receptores, lo que quiere decir que nunca se trata de una misma respuesta, lo que constituye un suceso natural pero no siempre comprendido cabalmente. Podemos decir, con alguna propiedad, que las contradicciones externas (los conflictos), actúan a través de las contradicciones internas (universo subjetivo de las personas). Las características y experiencias del desarrollo de los individuos actúan como mediadores del estímulo (el conflicto), razón por la que las reacciones/respuestas no pueden ser las mismas.
- g. El conflicto es tratado por los individuos y los grupos sin poder escapar a una serie de factores mediadores personales y sociales propios de la realidad histórica social concreta. En

consecuencia, no es posible que traslademos mecánicamente experiencias personales y sociales anteriores a las nuevas realidades. La gestión y resolución de conflictos no son, como diría Mariátegui, “calco y copia” de anteriores conflictos y procedimientos resolutivos.

- h. Un mismo conflicto, entre personas y/o grupos, no se presenta siempre de la misma forma o intensidad en una segunda o tercera ocasión porque las contingencias personales y sociales, cuando el conflicto tiene lugar, no son nunca las mismas, y es a partir de este descuido o desatención que el mediador y las mismas partes en conflicto, cuando se trata de una negociación, se van a encontrar con un primer obstáculo (en una negociación exitosa se buscará los mismos razonamientos y soluciones, ignorándose que fueron otras las contingencias reales y subjetivas, por lo tanto la resolución equivalente puede no funcionar. Lo mismo a la inversa, cuando una gestión fracasó, los argumentos y razones de esa negociación se descartan como opción a conflictos futuros, cuando en realidad pueden ser buenas para ese caso). La desatención o desconocimiento de este componente de la dinámica del conflicto puede conducir a una resolución vulnerable y crear la sensación de que los conflictos no tienen una buena y satisfactoria solución. Estos riesgos, que son reales, dejan de serlo cuando se han adquirido los aprendizajes de una visión no hegemónica de los conflictos.
- i. La calidad de la convivencia se relaciona con la presencia del conflicto y no deja de estarlo en ningún momento, porque cuando los conflictos se resuelven mediante la comunicación asertiva y se accede a una mejor relación de convivencia, la dialéctica entre ellos da lugar a que la convivencia alcanzada genere sus propios conflictos, a un nivel superior, más desarrollado cuantitativa y cualitativamente. La calidad formal y funcional que va alcanzando tiene un estrecho vínculo con la relación de convivencia que promueve y cuyo producto son nuevos conflictos a niveles más altos y desarrollados. Es cierto que sin conflicto no existe la

convivencia, pero los conflictos no tendrían la estatura dinámica que poseen si carecieran de los nutrientes que les proporciona la relación de convivencia, ya que mediante ella se asciende espiraladamente a nuevas relaciones con nuevos e inéditos conflictos que hacen mejor la vida social.

- j. Proscribir y estigmatizar el conflicto en la escuela y otros escenarios sociales merece un examen más cuidadoso. Nuestro parecer es que el propósito que anima a los promotores del hegemonismo es que los individuos consideren el conflicto como un patrón social negativo en las relaciones sociales y se fomente en ellos una suerte de autocontrol o autovigilancia que los convierta en sus propios censores, inhibiéndose voluntariamente de aceptarlos con naturalidad y asumir una cuota de responsabilidad y vergüenza ante ellos. De este modo, al privar a las personas del ejercicio del conflicto creen estar evitando la emergencia de la contradicción. Se trata de una grosera estrategia de alentar el hegemonismo y el conformismo. En especial se puede apreciar que la dirección de estas medidas es la de convertir a las personas en soporte acrítico y pasivo del sistema social, para lo cual, arrebatándoles la oportunidad del ejercicio de los conflictos, construyen su propio cerco silente de “libertad” y trinchera de oposición y condena contra quienes emplean el conflicto como instrumento de debate, análisis y reflexión (Carozzo, 2023).
- k. Reivindicar el conflicto como un factor de cualificación en las relaciones interpersonales y mejora del desarrollo psicosocial e intelectual de los individuos, requiere bastante más que la sostenida crítica a los estilos y modelos que se vienen imponiendo en todos los escenarios sociales, algunos de los cuales son especialmente sensibles a la asunción de acciones de crítica y rechazo al modelo que se impone coercitivamente. Se trata de construir una nueva hegemonía, la de las clases subalternas y en esa dirección los docentes deben transformarse en los intelectuales orgánicos del cambio y abandonar su condición de

agentes responsables de la perpetuación de las ideas de la clase dirigente. El conflicto es una de las formas como se manifiesta la contradicción en la vida social y la escuela es un espacio estratégico privilegiado para reivindicarlo y forjar la construcción de una nueva y democrática hegemonía al servicio de la clase subalterna, que también beneficia a los otros.

EL CONFLICTO Y LA ASAMBLEA DE AULA

“Crear una utopía distinta, la utopía contraria, una nueva utopía de la vida, donde sea cierto el amor y la felicidad, como una segunda oportunidad sobre la tierra y esa es la fuerza de la educación”.

Gabriel García Márquez

Las instituciones educativas no cuentan con ningún espacio donde los estudiantes y docentes interactúen en forma regular en procura de alcanzar aprendizajes que impacten positiva y beneficiosamente para ambos estamentos. El espíritu de la escuela es que los docentes enseñen a los estudiantes ofreciéndoles un paquete de información y conocimientos que auspician las autoridades del sector a nombre del Estado, lo que revela que los docentes no tienen necesidad de pensar por sí mismos ni de asumir iniciativas que enmienden los programas oficiales. Del mismo modo los estudiantes deben aprender disciplinadamente los contenidos que transmiten los docentes. Esta metodología es la responsable de la mediocridad de la educación y de los aprendizajes de los estudiantes.

Sin embargo, las instituciones educativas resultan ser, al mismo tiempo y muy a pesar de los patrocinadores del hegemonismo, los escenarios más propicios para proponer y aplicar acciones conducentes a interrumpir la política hegemónica que impera en ella y empezar la construcción de una nueva hegemonía. Los docentes, operadores formales de la hegemonía en la escuela y los estudiantes, receptores pasivos de los contenidos hegemónicos, son los llamados

a generar la transformación que se necesita. La estrategia para este propósito es la asamblea de aula con la libre y activa participación de los estudiantes, sobre la cual comentaremos sus bondades.

La asamblea de aula es una metodología de trabajo educativo mediante la cual se promueven cambios fundamentales en el trabajo educativo, como los siguientes: (a) se horizontaliza la relación de los docentes y estudiantes en el aula y la comunicación pasa a ser bidireccional, y (b) se promueve la libre y activa participación de los estudiantes en la construcción de los conocimientos. Democratizar las relaciones interpersonales y escuchar las opiniones de los estudiantes en las sesiones de clase, es el cambio cualitativo que necesitamos para que la educación transforme la conciencia de las personas.

A decir de Carozzo (2022), en la asamblea de aula, el cambio que hace posible potenciar el desarrollo de los estudiantes y de los propios docentes, se encuentra en el hecho de modificar la relación del docente con los alumnos, que supera el tradicional y vertical protagonismo del profesor en las sesiones de aula, dando paso a una relación democrática y horizontal que brindará a los estudiantes un nivel de participación fundamental, propiciando de ese modo un enorme despliegue de ideas y opiniones que construirán nuevos conocimientos, provenientes de ellos mismos como del docente, encaminados a la conquista de un aprendizaje cooperativo de las competencias necesarias para la convivencia, la ciudadanía y la vida.

Puig (2001) ofrece una visión sobre la asamblea que se acerca a nuestra propuesta, pero en ella se asoma el formato directivo que no compartimos, cuando afirma que la asamblea escolar, como él la llama, concreta diferentes papeles. En primer lugar, cumple un “papel informativo” puesto que *los docentes y el alumnado dan a conocer al resto de compañeros* todo aquello que consideran relevante. A continuación, la asamblea es una reunión de “análisis”, donde se consideran los conflictos y dificultades, y se analizan sus causas. En tercer lugar, durante la asamblea se regula la vida del aula, ya que se

decide y organiza lo que se hará. Asimismo, se regula la convivencia analizando los conflictos y buscando soluciones de manera pacífica. De esta manera, se van estableciendo pautas y normas de conducta (resaltamos con negritas nuestra diferencia, porque la agenda de la asamblea de aula la definen los asambleístas, de la que es parte el docente).

No obstante, el propio Puig (2019) destaca el valor de la asamblea de aula en los siguientes términos: una práctica educativa como las asambleas de clase, capaz de articular libertad y solidaridad, puede ser una herramienta para dejar atrás la búsqueda sin límites del propio interés y contribuir a que los jóvenes juntos se conviertan en protagonistas de la construcción de otra forma de vivir. Además de estos interesantes logros que destacamos, las asambleas son un espacio de educación moral porque en ellas se encarnan valores como el respeto, la colaboración, la solidaridad o la justicia, y se ejercen capacidades psicomorales, como la empatía, el diálogo, la comprensión, el juicio o la autorregulación. Propuesta que compartimos en todos sus extremos. La asamblea de aula que proponemos se sustenta en principios como la democracia, la equidad, la inclusión y la interculturalidad.

En resumen, la asamblea de aula al horizontalizar las relaciones entre los estudiantes y el docente se propone establecer relaciones basadas en el conocimiento, en el respeto y aceptación de las características propias de cada uno de los miembros de la asamblea, en dar oportunidad a la expresión libre de los participantes valorándolas como fuente de riqueza y aprendizaje, potenciar la autonomía y cooperación del grupo, fomentar la construcción de conocimientos y analizar, gestionar y resolver los conflictos mediante el diálogo y las normas de convivencia. Todo este núcleo de competencias y habilidades que se necesitan para la construcción de una nueva hegemonía se aprenden mediante la praxis diaria en la asamblea de aula. Sin exagerar, la escuela no cuenta con ningún otro escenario donde se pueda concretar un trabajo educativo democrático, como bien lo resaltaba Celestin Freinet, “Invariante 27” (1972), cuando decía que

la democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas.

La asamblea de aula va a traer otra novedad de consecuencias vitales para ambos estamentos. En el modelo de escuela tradicional de carácter asimétrico, la ausencia de una interacción de docentes y estudiantes en un plano de igualdad no puede producir conflictos capaces de dinamizar y desarrollar el vínculo entre ellos y, por ende, producir aprendizajes y saberes que engrosen su nivel de socialización. En el modelo tradicional el docente mantiene una posición vertical y distante de los estudiantes que apenas permite la existencia de conflictos en relación con su posición de autoridad (obediencia-desobediencia), nada de lo cual puede dar paso a un crecimiento social orientado a una ciudadanía democrática, sino más bien todo lo contrario, educarlo para que se convierta en un ciudadano amordazado y sometido a un estilo social autoritario. Empero, ocurre que el docente tampoco puede dar el salto de calidad en su rol de educador (Carozzo, 2020).

La asamblea de aula educa a los estudiantes en el reconocimiento de los conflictos y el valor que tienen para el crecimiento social y personal de cada uno de ellos. Educarlos en la gestión y resolución de conflictos y estimular su creciente participación en la promoción del conflicto para la mejora de las relaciones entre ellos, representa un paso grande en el respeto a la diversidad y la interculturalidad, así como también para el ejercicio de la democracia y la equidad. El conflicto es una palanca para movilizar los conocimientos y los saberes, sin ellos no es posible comprender el desarrollo que las personas y la sociedad vienen alcanzando.

Y es que el conflicto en el contexto educativo y en la convivencia que allí debe alentarse es natural y necesario para resolver contradicciones personales que coadyuven al mejor crecimiento y desarrollo social y personal de estudiantes y docentes. Federico Engels, en su libro *Dialéctica de la naturaleza* afirmaba: “La vida consiste

precisamente, ante todo, en que un ser es en cada instante el mismo y a la vez otro. La vida, pues, es también una contradicción que, presente en las cosas y los procesos mismos, se está planteando y resolviendo incesantemente. Al cesar la contradicción, cesa la vida” (citado por Benites, 2020).

Gramsci anota que la clase dominante ejerce su poder no solo por la coacción, sino porque logra imponer su visión del mundo a través de la escuela, medios de comunicación, etc. Siguiendo esta idea, la escuela es el lugar donde la clase dirigente reproduce su ideología y su cultura en forma abrumadora y sistemática y es allí donde es posible y necesario hacer frente a su hegemonismo, convirtiendo la institucionalización de la asamblea de aula en un escenario de resistencia y lucha, promoviendo condiciones donde se empiece a construir una nueva hegemonía. De acuerdo con Thwaites Rey (2014) para que estos cambios fructifiquen es preciso que se modifiquen, en un sentido radical, las condiciones sociales que dan sustento al hegemonismo y para que las condiciones materiales se modifiquen, se debe desarrollar en las instituciones educativas una batalla intelectual y moral para empezar a construir la nueva hegemonía.

No hacerlo desde la escuela es una grave concesión que se le hace a la clase dirigente porque se le está dando la oportunidad de que sus propuestas hegemónicas se diseminen libremente y sin la menor resistencia en las poblaciones escolarizadas, como también entre los docentes y los padres de familia.

La asamblea de aula, gracias a los debates que se realizan intensa y regularmente poniendo en cuestión las ideas que dominan en la escuela, es una oportunidad para que los estudiantes, docentes y padres de familia empiecen a despojarse de todo residuo neoliberal. Solo así es posible derrotar a un enemigo que ha penetrado todos los poros de la sociedad civil. No solamente infunden ideas que fortalezcan su control sobre las clases subalternas, sino que ellas difunden también estrategias de resistencia y rechazo a las ideas que se le oponen y las cuestionan.

CONCLUSIÓN

¿La asamblea de aula como método clave para trastocar el fundamento hegemónico que impera en las instituciones educativas sería suficiente? ¿La oportunidad de que los estudiantes desempeñen un papel protagónico a través de su activa y libre participación en la construcción del conocimiento, bastará para creer que la descolonización es posible? ¿Los cambios a los que aspiramos con la asamblea de aula son suficientes trabajarlos solamente con los estudiantes y docentes?

Las interrogantes antes formuladas nos llevan a preguntarnos y respondernos, por lo menos, dos cosas: (a) ¿basta el cambio de metodología en el trabajo educativo para alcanzar el cambio que nos interesa? y, (b) ¿será la escuela, con sus estudiantes a la vanguardia, suficiente instancia para empezar a construir la nueva hegemonía a la que aspiramos?

En cuanto a la primera pregunta, no hay duda de que se trata de una herramienta que reúne las condiciones para enriquecer los aprendizajes en todo orden de cosas, sobre todo hacer de los estudiantes personas comprometidas con la vida, en el sentido más amplio de la palabra; pero es preciso señalar que el cambio metodológico no es suficiente si se conservan intactos los contenidos educativos donde se encuentran los fundamentos de la hegemonía impuesta. Se aprenden las competencias esenciales para una convivencia democrática, ciertamente, pero no olvidemos que las competencias no son conocimientos, en consecuencia, el rol de los docentes en calidad de intelectuales orgánicos a favor de las ideas para una nueva hegemonía es indispensable, y para esta tarea se debe impulsar una capacitación que se funde en conocimientos ajenos a los impuestos por el hegemonismo, intensificar la visión divergente a partir de la promoción de los conflictos en el aula y, es imprescindible, constituir un frente que aglutine a todos los docentes conscientes de la necesidad de transformar la sociedad y que se encuentren convencidos de la gravitación que tiene la educación para alcanzar ese objetivo.

En cuanto a la segunda pregunta, recordamos con Paulo Freire que la educación no cambia el mundo, (si no que) cambia a las personas que cambiarán el mundo. Consonantes con esta idea de Freire, una de las actividades que se trabaja en las asambleas de aula es el aprendizaje-servicio, enfoque pedagógico que fomenta la incorporación y participación de los estudiantes en actividades comunitarias, en las que también intervienen los padres de familia y los docentes. Xus Martín y otros (2018) afirman que el aprendizaje-servicio es una filosofía de la educación; añadiendo que entender la educación como una intervención en la vida social es más que educar para la vida, es educar para transformar la vida ya desde hoy mismo y, por lo tanto, es reconocer al alumnado su condición de ciudadanos (p. 2). De este modo, los docentes recobran una de las tareas que José Antonio Encinas les señalaba, la de ser líder de la comunidad, además de ser educador e instructor.

Terminamos subrayando lo que Gramsci entendía por educación. La educación es un elemento clave para la formación de una tenaz convicción en el imaginario de las clases subalternas a quienes muestran como natural la desigualdad y las excrecencias que el sistema social luce cotidianamente. Gramsci se refiere a los contenidos programáticos que se imparten en las instituciones educativas, en lo ideológico, cultural, moral y político; razón más que suficiente para que nos interese en una propuesta metodológica nueva, como la asamblea de aula, que facilita el despliegue de ideas capaces de construir una renovada subjetividad en la institución educativa y construir un nuevo hegemonismo, conjuntamente con nuevas ideas y contenidos educativos. “Así mismo se busca qué exponer a la escuela en relación con las necesidades culturales y políticas de organización popular”, nos lo recuerda Julieta Lizaola (2020 p.19), evocando al gran filósofo italiano Antonio Gramsci.

Bibliografía

- BENITES MORALES, Luis (2020). Prólogo, en *La asamblea de aula para la convivencia democrática participativa*, Julio César Carozzo. Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima.
<https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2021/02/Carozzo-La-AA-para-la-CDP-14-dic.pdf>
- CADENA VARGAS, Edel (1993). La teoría del conflicto: esbozo de síntesis. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública UAEM. *Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales.
<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/10438/8511>
- CARBAJAL, Patricia y FIERRO, Cecilia (2021). *Modelo de Convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. Universidad Iberoamericana León. Secretaría de Educación de Guanajuato. México.
<http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/NORMATIVIDAD/Materia%20Escolar/Modelo%20de%20convivencia%20SEG%20Final.pdf>
- CAROZZO, Julio César (2013). Del conflicto al acoso escolar, en *Bullying. Opiniones Reunidas*, J. C. Carozzo, Compilador. Dennis Morzán Delgado Impresiones & Empastes. Lima.
- CAROZZO, Julio César y Julio Fernando CARRILLO (2023). Acabar con el conflicto, ¿o regularlo? Revista *Nueva Hegemonía*, N° 18 (pág. 117-136). Lima-Perú.
- CAROZZO, Julio César (2021). *Aprendiendo a volar. Con la asamblea de aula*. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Lima-Perú.
- CAROZZO, Julio César (2022). La asamblea de aula y la democratización de la escuela, ¿es posible? Revista *Nueva Hegemonía*, N° 14 (pág. 103-124).
- CASTRO-KIKUCHI, Luis (2005). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ceguro Editores. Lima.
- DURÁN, María Martha (2018). *S.O.S. Bullying. Acciones para su prevención, atención y mitigación*. Editorial de la Universidad Nacional Estatal a Distancia. Costa Rica.
- GRAMSCI Antonio (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Selección y traducción de J. Solé Tura. Ediciones 62. Barcelona.

<https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/introduccion-a-la-filosofia-de-la-praxis-gramsci-pags-6-11.pdf>

FREINET, Celestin (1972). *Las invariantes pedagógicas. Guía práctica de la escuela moderna*. Editorial Laia. Barcelona

<https://ricaurteestereo.files.wordpress.com/2020/07/celestc3adnfreinet-las-invariantes-pedagc3b3gicas-1.pdf>

JARES Xesú (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 15.

<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.pdf>

KREIDLER, William J. (s/f). *La resolución creativa de conflictos. Manual de actividades*. Unión Temporal: Centro persona y Familia – Fundación para el Bienestar Humano - SURGIR.

http://carei.es/wp-content/uploads/La-resolución-creativa-de-conflictos.OEI_.pdf

LIZAOLA M. Julieta (2020). *La educación en la teoría política de Gramsci*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/bitstream/FFYL_UNAM/3267/1/La%20educacion%20en%20la%20teoria%20politica%20de%20Gramsci%20EIPE.pdf

MARTÍN X.; PUIG J.; GIJON M.; LÓPEZ-DÓRIGA M.; BÄR, B.; CALVET J.; PALOS J. y GRAELLI M. (2018). Introducción. ¿Cómo difundir el aprendizaje-servicio? *RIDAS*, Revista Iberoamericana de Aprendizaje.

<https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.6.2/28254>

MENDOZA, Brenda (2012). *Bullying. Los múltiples rostros del abuso escolar*. Editorial Brujas. México.

MINEDU (2013). Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4453>

PÁEZ Nellys y PÁEZ Yenelsy (2023). Concepción del profesor sobre la gestión de los conflictos escolares. *Revista Sciencevolution*, vol. 2, N° 6, pp. 46-58.

<https://revista.sciencevolution.com/index.php/sciencevolution/article/view/58/42>

- PANTOJA VALLEJO, Antonio (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. Ministerio de Educación y Ciencia. España.
https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- PÉREZ-ARCHUNDIA, Eduardo; Gutiérrez-Méndez, David (2016). El conflicto en las instituciones escolares. Revista *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 3, enero-junio, pp. 163-180. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte. México.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>
- PUIG ROVIRA, Josep (s/f). Conflictos escolares: una oportunidad. Cuadernos de Pedagogía N° 257. Abril.
<https://b06elkarbizitzamintegia.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/05/unaoportunidad.pdf>
- PUIG Josep M. (2019). Asambleas de clase. Portal web *Otras voces en educación*. Marzo 19.
<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/303380>
- RODRÍGUEZ GARAT, Cintia Daniela (2020). El “intelectual colectivo” y la construcción de una nueva hegemonía. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 59. Argentina. *Revista Filosofía UIS*, vol. 19, N° 2, julio - diciembre 2020.
<https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/408/4081876009/4081876009.pdf>
- SILVA GARCÍA, Germán (2008). La Teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, vol. XI, núm. 22, julio-diciembre, 2008, pp. 29-43. Bogotá-Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/876/87602203.pdf>
- THWAITES REY, Mabel (2014). El Estado “ampliado” en el pensamiento gramsciano. Blog *Marx desde Cero*.
<https://kmarx.wordpress.com/2014/11/21/el-estado-ampliado-en-el-pensamiento-gramsciano/>

PUEBLOS Y NACIONES ANDINAS ORIGINARIAS EN LA TEORÍA Y PRÁCTICA PSICOLÓGICA PERUANA

Cristina Herencia (Perú)

Preámbulo

Las palabras que siguen ayudarán a aclarar la lógica y articulación del texto en camino. Y es que yo misma tuve que detenerme a pensar su coherencia para entender el proceso vivido buscando plasmar lo que quería transmitir. Me explico: cuando escogí inicialmente como tema del artículo los términos ‘pueblos’ y ‘naciones’ para referirme al continente originario de los Andes, o su contingente poblacional, lo hice pensando en su accesibilidad, su fácil entendimiento por todos. Sin embargo, al desarrollarlo, me di cuenta del escollo que estos términos representaban en el argumento central. El obstáculo es que ‘pueblos’ y ‘naciones’, con validez descriptiva básica, eran eufemismos para aludir a una realidad oculta por el colonialismo: un sistema sociocultural de larga duración, una compleja civilización, cuyos rezagos perviven y tienen vigencia para la psicología. Entendí que ‘pueblos’ y ‘naciones’ eran la cara pública de la realidad socio-política interna de grandes alcances que aspiraba a exponer, a la que la modernidad neocolonial le niega nombre propio por lo que parece un propósito histórico, su eventual desaparición. Los procesos psicosociales en curso hoy, presentados al final del artículo, en somera descripción de resultados de una investigación antropológico-social de campo de hace cuatro décadas, ilustran el caso.

Por ello, aunque en el proceso de escribir la relación de la teoría y práctica psicológica urbano-occidental con la realidad de ‘pueblos’ y ‘naciones’ originarias, a través de un argumento inductivo, mi esfuerzo quedaba corto. Me di cuenta que estaba atrapada en una camisa de fuerza conceptual que me impedía abordar el tema con claridad de un modo deductivo-explicativo. Hubiera sido mejor empezar señalando al sistema sociocultural andino originario –cuyas manifestaciones psicosociales percibí en el trabajo de campo mencionado– como ‘civilización’ cualitativamente diferente a la occidental, a la cual sí se le reconoce ese estatus. Lo que fallaba entonces era mi propio encasillamiento en el convencional juego político de palabras preestablecido. Aquello a lo cual me refería en sus efectos psicológicos y sociales, en individuos y grupos, podría ser abordado y explicado con mayor contundencia si empezaba reconociéndolo con nombre propio. De esta manera el desencuentro entre la psicología convencional con los pueblos originarios sería más evidente.

¿Cuál sería hoy ese nombre propio ausente, si este le fue activamente sustraído, sobre todo luego de la Gran Rebelión de los Andes (1780-1785), de Túpac Amaru II y Micaela Bastidas Puyucahua? Hasta entonces el dominio virreinal reconocía ‘la República de los Indios’ como separada, distinta y subordinada a ‘la República de los Españoles’ (o criollos americanos). Esta denominación, aunque impuesta desde el poder colonial temprano, reconocía su innegable existencia como bloque cultural-poblacional diferente, alterno administrativamente. ¿Cuál era entonces el nombre propio del conglomerado de naciones que la colonización europea encontró, y fue luego expresamente usado por los Amaru y Katari, las Micaelas y Bartolinas, en su rebelión? Fue Tawantinsuyo³, su denominación Inka, desde entonces lapidada, severamente silenciada, para quedar solo como referencia anecdótica, folklórica, que desmerece su alto significado histórico-cultural en Runasimi (Quechua), la andina y prehispánica lengua franca.

3 En castellano del Oriente peruano, de la Selva, “Del Sol sus Cuatro Provincias...”.

En suma, los términos ‘pueblos’, ‘naciones’, utilizados para situar las características psicológicas, subjetivas y comportamentales de migrantes andinos en la ciudad, en la exposición que sigue, falla al proponer un proceso inductivo para hacerlo, cuando sería más fácilmente asequible deductivamente. Lo psicológico, subjetivo y conductual, y la forma en que la disciplina debe atenderlos en el Perú, debería partir de reconocer por nombre propio los dos sistemas socioculturales de larga duración, dos civilizaciones con distintos supuestos de existencia, interactuando históricamente en circunstancias de poder desigual. Esta condición supera ampliamente las intrasistémicas diferencias de clase señaladas en convencionales enfoques decoloniales. La responsabilidad histórica local de la psicología como disciplina sería explicitar los elementos ideológicos, cognitivo-intelectuales, y afectivo-simbólicos de las poblaciones aludidas para entender su transmisión intergeneracional, su reproducción como sistemas de larga duración, que sintomáticamente aluden al componente de género en su dinámica. Es por ello ardua la comprensión de lo que sostiene al mundo andino; para interpretarlo con fidelidad posiblemente se requiera caminar cerca a sus presentes bases agrarias y trabajadoras en minas, ciudades, en su propio idioma. Mientras tanto, ojalá que el presente trabajo aporte elementos conceptuales para sostener su resistencia, de ánimo en futuros desafíos, sabiendo que su porvenir no solo es de beneficio local, sino universal.

I. Introducción

El presente artículo alude críticamente al sustento teórico y la práctica profesional de la Psicología como disciplina académica, con los pueblos y naciones originarias, ‘indias’, de los Andes en el Perú. La discusión se centra en los Andes Centrales⁴, pero tal vez sea aplicable a países que comparten cultura e historia prehispánica

4 ‘Andes Centrales’, en etnohistoria andina se denomina al sector intermedio de los Andes, hoy el Perú.

y colonial en el continente hasta hoy. Esto, porque al considerar la relación de la psicología con los pueblos originarios, hablamos de una dinámica de imposición y resistencia entre fuerzas sociopolíticas continentales. Como es un proceso en curso, cuya definición está en juego, ello afecta aún el significado de los términos utilizados, haciéndolos tentativos, imprecisos y cambiables. Por ello, un cabal entendimiento de los significados en que estamos inmersos exige, además de lógica pura, una disposición casi artística de imaginación, empatía, sentimiento. Como sabemos, las emociones nunca se divorcian del conocimiento, de la construcción imaginativa, por ello no hay problema; pero sí importa su fin y efecto, que es aquí, el esfuerzo intelectual para liberar al mundo andino de los entrapamientos de la globalización presente.

Precisiones conceptuales

Empezaré precisando funcionalmente la noción de pueblos y naciones originarias, para relacionarlos luego con la teoría y práctica psicológica en el Perú. La razón es que los pueblos y naciones originarias de los Andes, la mayoría substantiva de la población peruana, es genéticamente originaria. Ella, sin embargo, ha estado siendo objeto de una práctica profesional psicológica no solo carente de teoría adecuada, sino equipada de medios de abordaje subjetiva y comportamentalmente colonizantes⁵. Una teoría no puede sustraerse de la realidad histórico-cultural a la cual pertenecen los pueblos y naciones del propio territorio, sin la cual, la psicología, con progenie cultural foránea, se ejerce a contracorriente de las necesidades y futuro de las mayorías poblacionales. El objeto de trabajo de la disciplina, personas aisladas o en conjunto, en su particular contexto sociocultural e histórico, debería ser la base tanto de la teoría como de la

5 Herencia, Cristina. “La Práctica Profesional en la Psicología Peruana: a) cuchillo de doble filo, b) de propósitos múltiples, c) ¿todo lo de arriba?”. *Nueva Hegemonía* N° 7, Perú, julio-agosto 2021. Pp. 117-133.

práctica psicológica. Ambas deberían corresponder al marco histórico-cultural local, necesariamente explicitado, sobre todo cuando es evidente que las lógicas culturales no son inocentes, que su identidad y perspectiva deben precisarse.

Pueblos y Naciones. ¿Por qué pueblos? ¿Y por qué naciones? El que abordemos el artículo con estos términos es en sí mismo teóricamente significativo: la razón es que planteamos esta propuesta desde un horizonte cultural distinto a otro que ha perdido su nombre propio. Lo que queda de él son elementos dispersos, atomizados, que persisten disueltos, sin articulación interna. Una gran confederación de naciones originarias de milenaria data, hoy enclaustradas dentro de una articulación política que las ha hecho anónimas, que funcionan bajo determinaciones políticas que las engolfan, sin tomar en cuenta sus particularidades, con denominaciones impuestas. Estas se encuentran subsumidas, apropiadas y conducidas en su sentido cultural, su vida e historia, y para qué decir, sus ‘recursos’ y territorios. La psicología y otras disciplinas sociales juegan un rol orgánico en ese proceso de oscurecimiento; desde el lugar que ocupan han contribuido a su desaparición como entidades socioculturales y políticas distintas. Sin embargo, esto no es condena definitiva, ellas también pueden ser instrumentales en su descubrimiento, ser elemento liberador para darles voz propia, en simultáneo a su propia redefinición, en calidad y estatus local e internacional, como disciplinas.

En la presente propuesta, ‘pueblos’ son simples agregados poblacionales definidos sobre todo por el espacio geográfico que ocupan, sin referencia a origen común o pertenencia territorial colectiva. Con frecuencia, los pueblos son vecindarios coyunturales, vinculados a actividades laborales, que no necesitan poseer vínculos orgánicos internos, u organización derivada de ellos, más allá de vincularse por cercanía física fortuita. En contraste, ‘naciones’ son conglomerados poblacionales definidos por origen común, historia colectiva compartida, en los que existen diferentes grados de articulación y cohesión cultural, lingüística y organizativa o política interna, históricamente constituida. Con frecuencia es el vínculo territorial de

las naciones con un espacio geográfico determinado lo que les da sentido de origen común, de compartir tradiciones y autonomía administrativa y/o política, como hecho dado o potencial. De ella y por tener objetivos comunes en sus condiciones de vida, pueden generar organización central y autodeterminación colectiva, es decir, soberanía. Los pueblos pueden estar sobreentendidos en el enmarque de naciones, o ser simples agregados poblacionales en proceso de autodefinirse como colectivos orgánicos a mediano o largo plazo. En ambos, pueblos o naciones, el tiempo es un factor importante en su consolidación como colectivos.

Lo Andino Originario. Prosiguiendo con la ubicación conceptual del artículo, 'lo andino originario' se refiere a los residentes primigenios del continente y del país, los pueblos o naciones llamadas 'Indias' por equívoco histórico en la ocupación europea. Hoy, el mundo globalizado reconoce a los pueblos 'indios' u 'originarios' con derechos inmanentes en documentos legales internacionales de protección y amparo (Convenio OIT 169, Declaración ONU de los Derechos de los Pueblos Indios). Los pueblos y naciones, con sus características económico-sociales, culturales e históricas son el asiento natural del suceder psicológico, individual y colectivo. En ellos lo psicológico constituye tanto el medio de procesar experiencias colectivas vitales, el nódulo de su capacidad deliberativa, como a su vez su poder de conducir, determinar, por opción colectiva propia, consciente o no, su futuro como grupo humano.

La teoría y práctica psicológica profesional debe discutirse en esta consideración contextual como enfoque central, claro, no solo aplicable localmente. El marco de referencia de lo psicológico, y de su pertinente atención, es su contexto histórico-sociocultural del cual depende lo epistémico ya propuesto como opción descolonizadora en la psicología, en especial del llamado 'Tercer Mundo'. Sin embargo, una limitación de este enfoque ha sido, por un lado, solo aludir al carácter filosófico de lo epistémico, que se eleva como nube sobre la realidad, sin aludir o explicitar el carácter de las estructuras económico-socio-culturales que lo sustentan, o no aludir al específico

contexto histórico-social del cual proviene. Este enfoque crítico de la psicología hegemónica luego se difunde como universal-humano, asumiendo una universalidad de matriz cultural en la que todos participan. Su sustento socio-histórico-cultural específico no se examina críticamente, permitiendo solo señalar el lugar de emisión del mensaje, abajo o arriba, es decir, diferencias de clase, característico de la izquierda política. En contraste, lo propuesto aquí es que en los Andes se debe precisar el carácter de la formación económico-social andina milenaria de la cual deviene la mayor parte de la población del Perú, para dar cuerpo y sustancia a la crítica epistemológica de la psicología simplemente ‘descolonizadora’.

Desde la perspectiva de los pueblos originarios andinos, la psicología dominante no sólo carece aún de formas de aludir a su particular contexto de emisión, sino que, como contraparte, nos falta a nosotros mismos señalar y definir el correspondiente en las psicologías y poblaciones originarias políticamente negadas o subordinadas. Es decir, se debe diferenciar los diferentes tipos de dominación o colonización impuesta desde los cuales emitimos el propósito liberatorio. Gran parte de los ‘llamados latinoamericanos a descolonizar’ se enmarcan solamente en lo equivalente a la declaración política de independencia criollo-mestiza del dominio colonial europeo, actualizado hoy con el imperialismo anglosajón global. Ese llamado solo impide la injerencia externa en el control administrativo de las colonias internas existentes, los pueblos originarios. Urge pues caracterizar el contexto macro socio-político de la práctica profesional, tanto en países hegemónicos como en los dependientes y/o subordinados, como el Perú, más allá de considerar las macroestructuras sociales solo como diferencias de clase (clásico enfoque marxista). Importa así tomar en cuenta la existencia y evolución de sistemas socio-culturales diferentes a occidente, y a los ya reconocidos como diferentes, ‘existentes’ o ‘válidos’ (Asia, mundo Árabe, África...), desde la consensuada visión occidental. Aunque los últimos ‘validados’ podrían discretamente considerar objetable lo que ocurre con pueblos-naciones de esta parte del mundo (‘América’, ‘Abya Yala’ o

desde el sur, continente Andino originario), ello no les incumbe directamente. ¿Por qué entonces importa realizar esta tarea específica desde la formación económico-social andina?

Importa porque se requiere caracterizar con precisión el acontecer psicológico, mental, afectivo, correspondiente a los condicionantes macro-sociales externos que, a su vez, constituyen el estrado subjetivo, la trama de organización del mundo interno, correspondiente a lo externamente vivido. Lo subjetivo es el elemento humano clave en el comportamiento individual y colectivo, que luego conduce a acciones con resultados histórico-sociales amplios. Aquí la propuesta psicológico-social de las representaciones sociales colectivas (S. Moscovici, 2000; D. Jodelet, 1986) puede servir para determinar los constructos mentales en pueblos y naciones al enfrentar la realidad circundante, representaciones que a su vez determinan sistemas socioculturales de factura humana alterables, modificables. Por ello, lo construido subjetivo, individual y colectivo, es base de la libertad, de la liberación humana. Entenderlo y atenderlo, constituye el objetivo profesional del quehacer psicológico.

Sin embargo, esa gran tarea encomendada a la psicología requiere altura académica para lograr su propósito, doquiera se imparta la disciplina. Sin ella, la práctica profesional simplemente canaliza las determinaciones del sistema dominante para su indefinida continuación. En el contexto local, ese tipo de práctica profesional sirve al proyecto colonizador que condena a pueblos y naciones originarias a desaparecer, si desconoce la formación económico-social andina sud-continental que sustenta psicosocialmente la estructura vital de no menos de un tercio de la población. Que sustenta a la vez, parcial y fracturadamente, la de otro tercio y medio que navega como puede, atrapado en simultáneo, solo para sobrevivir, en las aguas revueltas de dos sistemas socioculturales diferentes y contradictorios, a menudo sustentando con valores andinos –sin saberlo– al sistema colonizador. Es por esa razón que la disciplina requiere cursos sólidos de teoría social que delimiten con claridad crítica los sistemas socio-culturales existentes en el Perú, en los que convivimos confusamente como

heredad histórica. Ello porque, como proyecto humano vital y sustento epistemológico, los dos son irreconciliables y existen en relaciones de poder desigual. Al estar ambos impresos en la subjetividad 'peruana', uno para asegurar la continuidad dominante y otro en resistencia, urge aclarar su dilema presente y las relaciones de poder para abrir perspectivas de justicia, salud, bienestar y de 'felicidad' humana.

Por esta razón los departamentos de psicología en el Perú deben ofrecer sólidos y críticos cursos de teoría social, incorporando sobre todo una perspectiva originaria, comparativa pero no subordinada. Tanto la filosofía 'andina' como una teoría social afín, se encuentran aún en inicios de plasmarse localmente, y ambas son cruciales para la 'teoría' y 'práctica' psicológica en el mundo andino. Sintomáticamente, por ejemplo, la misma separación y contraposición de estos conceptos, de fundamento epistémico occidental, ilustra la calidad de los problemas a dilucidar: 'teoría' alude a lo lógico- abstracto, y aparte, 'práctica' a actos o hechos concretos. Tal partición/separación, entre otros, no es culturalmente obligatoria en las naciones originarias.

Otra consideración en esta propuesta es la evolución y cambio en el tiempo. Todo fluye en él, los colectivos demográficos de diferentes tamaños, desde unidades familiares, hasta pueblos y naciones, evolucionan en el tiempo. Por ello, pueden articularse orgánicamente, constituirse coherentemente, como disolverse en unidades diversas y dispersas, y terminar como nuevos conglomerados con mayor o menor articulación interna, o sin ella. Porque lo subjetivo fluye en ellos, la práctica profesional en la psicología peruana debe tomar en cuenta ese contexto macrosocial evolutivo. Asumimos aquí que la propuesta puede igualmente aplicarse a otros espacios del continente donde exista substancial población originaria transcurriendo por similares circunstancias históricas, de repetido genocidio, de continuo etnocidio, expresados hoy en marginación, ausencia de reconocimiento público y participación con identidad cultural propia, distinta a la impuesta por la colonización externa o interna.

II. Acercamiento crítico-cultural-epistemológico a la Psicología

Sobre la base de los supuestos arriba propuestos, extendemos enseguida los aplicables a la relación de la psicología con los pueblos originarios:

1) El conocimiento en la disciplina psicológica pertenece, se entronca, en la tradición occidental del conocimiento de lo social y humanístico; ello implica una forma de enfocar el problema psicológico, de explicarlo y abordarlo. En nuestro caso se trata de reconocer que estamos colocados en los confines estructurales de la sociedad capitalista-industrial occidental, dependiente, hoy enmarcada en una lógica global.

2) Este marco de abordaje implica reconocer que la mirada desde la disciplina parte del seno de un proyecto político (juego de poder), con intereses estructurales reconocidos, denunciados ya en múltiples ocasiones por profesionales en psicología y ciencias sociales de las mismas vertientes occidentales. La mirada del fenómeno psicológico por la disciplina en el continente parte del entendido, sentado desde el inicio de la ocupación europea, que los pueblos y culturas originarias son inexistentes; su existencia literalmente no se concibe. Se los niega como humanidad, como contingente poblacional o realidad cultural, a lo que consistentemente contribuyen mecanismos psicológicos conocidos. La percepción del 'indio' desde el poder colonial es defensiva, es 'el otro', ajeno y diferente; va, desde negar su existencia, perceptual y activamente, hasta el extremo de eliminarlo físicamente si el engaño perceptivo y su derivado legal fallan en ese propósito. Por ello, la forma 'natural' menos punible de hacerlo es su eliminación cultural, su asimilación a la matriz cultural dominante. Una práctica continental común –una clara estrategia de poder– ha sido reducir física o mentalmente a los pueblos originarios, de modo intercambiable, a su mínima expresión, como minorías demográficas o culturales. En este propósito, el privilegio académico ha servido de estrado ideológico para sostener la superioridad político-cultural

del sistema dominante, colocando a pueblos y naciones originarias en condición de realidad política manejable, disminuyendo su estatura, valor, e importancia histórica y presente.

3) Sin embargo, en el momento que atraviesa el mundo, estos supuestos se resquebrajan a simple vista. La crisis del sistema capitalista industrial globalizante muestra claramente que su preeminencia política conduce al mundo a un cataclismo socio-ambiental, además de humano. Los medios de comunicación social dominantes ya no lo pueden ocultar, y también, por vez primera, los pueblos originarios se expresan con voz y palabra propia; su presencia y consistente resistencia se visibilizan sin tapujos, por medios alternativos existentes a los que ya tienen acceso.

4) Las prácticas psicológicas profesionales son habitáculos de la imposición colonial. Sus protagonistas o portadores no solo comparten el marco de referencia dominante para abordar los problemas psicológicos y transmitir su visión en la tarea asignada, sino que ellos mismos la portan y canalizan en mayor o menor medida. Lo son desde los condicionamientos sociales que ostentan y filtran en su apariencia, su idioma, su voz, en su abordaje de responsabilidades profesionales. Es imprescindible tomar conciencia de ello para aclarar la calidad del ejercicio profesional psicológico con pueblos y naciones originarias.

5) Es, por seguro, que la mayor parte de los problemas psicológicos que los profesionales de la psicología atienden en nuestros países resultan de la presente y pasada e históricamente impuesta violencia estructural a las mayorías poblacionales predominantemente originarias. Es de la imposición colonial occidental, de no reconocer la integridad personal, colectiva, social y cultural de los pueblos originarios no protegidos de la intromisión, de haber sido objeto directo de la colonización que los niega, margina, discrimina, desnaturaliza, de los cuales se desprenden los desarreglos psicológicos que hoy confrontan ellos. Igualmente, debe aclararse que desde una perspectiva andina nativa, no solo las sociedades originarias sufren esa violencia

estructural, sino que ella también afecta y deforma con patologías diversas a individuos de la sociedad colonizante.

6) Entonces, al hacer este análisis-reflexión sobre el rol de la psicología con los pueblos originarios, se debe colocar críticamente en palestra no solo el quehacer profesional, sino el propio ser a resultas de un largo proceso de despersonalización cultural, producto del colonialismo occidental. Por ello, en una revisión crítica del papel de la psicología con los pueblos originarios del continente es indispensable no solo atender la patología del no mirar al otro, debido al encuadre epistemológico que el poder colonial imprime, sino también ver cómo ello nos afecta a nosotros mismos.

7) Un supuesto fácil de pasar por alto, pero crucial en la sociedad colonial, es su sustento epistemológico y práctico, el patriarcado. El sistema de género no-patriarcal en las culturas andinas originarias y más (C. Herencia, 2006) podría igualmente, como contraparte, dar cuenta de su presente pervivencia en las circunstancias más adversas. El patriarcado, desde un punto de vista crítico de las naciones originarias, puede además dar cuenta de características indeseables, naturalizadas como estrategias de vida, generadas desde la cultura dominante. Por ejemplo, el individualismo, la competencia, la proclividad a la agresión y su consecuencia institucional, la guerra. Cuando las culturas originarias validan las experiencias vitales cualitativamente diferentes de las mujeres, para empezar, no se reduce la calidad humana, importancia y centralidad de la mitad de la población; no se desperdicia, sino preserva y utiliza ese enorme potencial humano disponible. Si los derechos y acceso democrático a decisiones colectivas son desde un inicio universales, las particulares estrategias vitales femeninas tienen canal de expresión pública que seguramente afectaría la calidad del tejido social, como lo propone la teoría del don y los estudios sobre sociedades matriarcales en el mundo (G. Vaughn, 2017; y H. Goettner-Abendroth, 1986). Los pueblos 'indios' del mundo, y en particular de los Andes, apuestan por corregir esa hondamente sentida mutilación colectiva durante su experiencia colonial. A simple vista está, pues, una completa y

profunda revisión del quehacer psicológico que refleje las propuestas civilizatorias de la substantiva población andina originaria del país.

8) El estrado profesional: la tarea no implica solo colocarnos en el pedestal autoritativo de mirar al objeto de trabajo fuera de nosotros mismos, distante en comunidades nativo-originarias de sierra, selva, o costa, hoy como nunca reducidas y amenazadas. Ni tampoco mirarlo en sus empobrecidas diásporas internas, marginadas en lo económico (obligadas a abandonar sus territorios), en lo cultural (obligadas a dar la espalda a su idioma, y coordinadas culturales vitales en usos y costumbres), y destinadas a vivir sin reconocimiento social de su verdadera identidad en ciudades secuestradas por la propiedad privada, anónima, carentes de responsabilidad social u obligación ante la colectividad circundante –completamente contrarias a su legado cultural– que sólo responden a portavoces e intermediarios del colonialismo global. Se trata de reconocer que por generaciones somos nosotros mismos un contingente social desbrozado de una matriz cultural originaria, y colocados en otra, con el costo total de pérdidas, traumas y tragedias, acomodamientos de un forzoso traslado, que aunque garantizaba nuestra supervivencia física durante una prolongada y radical imposición cultural disfrazada de desarrollo y ‘civilización’, opuesta al barbarismo del cual se supone proveníamos, también nos hizo perder noción de origen y futuro propio. La mirada sugerida nos obligará finalmente a aportar algo sustancial a la disciplina internacional, por ejemplo, como situar las intervenciones terapéuticas, individuales y grupales, de acuerdo a los sistemas socio-culturales específicos, o en nuestro caso, ubicadas en variados estadios de negación del ser, de identidad social originaria, que enseguida se abordará.

9) Sin embargo, con una respuesta clara y fiel a los retos planteados, la disciplina psicológica desde nuestra parte del mundo puede dejar de lado su papel de herramienta de ajuste acrítico de personas y pueblos a la cultura dominante global, rol posiblemente semejante al ejercido hasta hoy en sociedades ‘desarrolladas’ hegemónicas. Podría operar más bien como clave de la articulación de lo subjetivo

con la lógica inmanente de estructuras socioeconómicas, demostrando así ser lugar de encuentro mente-afecto, de cultura vivida subjetivamente, proveniente de modificables macro-estructuras económico-sociales de factura histórica. Entonces sí, la psicología probaría ciertamente ser el eslabón perdido de las ciencias sociales, y tal vez el quid del bienestar humano, del andino *Sumaq Kawsay*.

III. Territorio y tiempo en pueblos y naciones andinas

¿Cuál es la relación de territorio y tiempo con pueblos y naciones andinas, y por qué considerarla en el quehacer psicológico profesional en los Andes? Para responder a esta pregunta proponemos que ‘pueblos’ y ‘naciones’ andinos, funcionalmente abordados arriba, pueden concebirse como ubicados en un continuo, cuyos polos son los sistemas socio-culturales andino-originario y criollo-mestizo occidental, conviviendo y compitiendo en los Andes. En un extremo estarían las naciones andinas, con duradera y estable relación territorial, vigente dependencia de territorio, y en el otro, las ciudades de sello occidental, con asiento territorial estable pero sin explícita dependencia vital con territorio. Por supuesto, ellos son resultado de procesos histórico-sociales diferentes, mientras los pueblos ocupan un lugar intermedio entre ambos. La evolución de los tres se enmarca en dirección del poder político subyacente.

¿Qué tiene que ver ello con la teoría y práctica profesional psicológica? Pues, lo psicológico, lo subjetivo y comportamental que la disciplina debe abordar, se presenta en ese contexto. El rol que cumple, de ajuste a las condiciones dadas, o más bien de liberación creativa, no solo individual sino colectiva, depende de ese encuadre social. Por ello, la psicología se debe situar en el contexto social, cultural e histórico que sustenta lo subjetivo, por ser este –lo proponemos aquí– repercusión mental, afectiva, psíquica del entrelace dinámico de los sistemas socioculturales en juego.

Teóricamente ‘nación’ –como ya se dijo anteriormente– se refiere a colectivos humanos usualmente identificados con un espacio

geográfico, y vinculados con un territorio como fuente de vida, seguridad y mutua pertenencia. En contraste, ‘pueblos’ son colectivos humanos que ocupan un territorio de modo circunstancial y transitorio, sin apego o identificación entrañable con él como fuente de vida, o existencia social. Además de implicar ambos una relación particular con el medio físico-geográfico, que repercute tanto en la relación mutua de sus integrantes, como en su organización subjetiva interna, ambos, ‘nación’ y ‘pueblo’, se dan en el seno de macro-sistemas socioculturales. Dada la calidad de los sistemas socioculturales en los Andes, el Criollo-mestizo y el Andino-originario, los ‘pueblos’, ya sea que estén ubicados en costa, sierra o selva (en el Perú), son desagregados de comunidades originarias, que alguna vez fueron parte de naciones prehispánicas. Situándose los pueblos entre las naciones-comunidades originarias y las ciudades, a su vez resultado económico-político de la colonización, siguen, imitan, copian como pueden el modelo urbano. Compiten con otros ‘poblados’ aspirando a asimilarse a las ciudades como símbolo de poder, riqueza, éxito personal; buscan en primer lugar, ingresos monetarios que les garanticen consumo ‘ilimitado’ de bienes, a cambio de la venta de su trabajo (y vida). Pero dentro y fuera del país, la ciudad no significa intercambio real de bienes y servicios, sino un espacio que oculta el proceso real de producción de bienes, no repone la fuerza de trabajo humano o de la naturaleza. En perspectiva urbana, la producción se limita o privilegia la extracción de ‘recursos’, con ausente fiscalización del proceso de explotación del trabajo humano o de la naturaleza, que implica la eventual destrucción de los medios que sostienen la vida. En suma, las ciudades son, en general, parasitarias⁶, consumen más de lo que producen, explotan y disponen de los recursos humanos y naturales, indiferentes a su mantenimiento y reproducción. Y los pueblos, como desagregados

6 Palabras de la Dra. Martha Hardman de Bautista (lingüista andina), conversación personal, Lima, 1989.

de naciones originarias, juegan un rol intermedio en una gran transformación del ser, el cambio subjetivo de sentir cercana y apreciada a la naturaleza, a sentirla en la ciudad, ajena y distante, como proveedora de productos, 'recursos', materia prima. El cambio coloca al 'humano' como central beneficiario de su uso, aspirante al privilegio irrestricto y consumo-desperdicio ilimitado. Pero también, el proceso eventualmente 'cosifica' al ser humano, lo torna a él mismo en objeto de consumo, que luego, en autoengaño cultural, identifica 'el ser humano' consigo mismo, y al residente rural, su opuesto, en su negación: 'sub-humano' (aquí y en la cuna del colonialismo). Con el proceso se dan las condiciones infraestructurales que edifican y sostienen prácticas discriminatorias.

¿Cuál es entonces la relación de naciones, pueblos, y ciudades con la teoría y práctica psicológica, vis a vis de los sistemas socioculturales contendientes en el Perú hoy? Las condiciones concretas de existencia, tanto en naciones-comunidades, como en 'pueblos' y 'ciudades', suscitan subjetividades distintas, un conjunto articulado de conceptos, valores, comportamientos que sostienen o no la dinámica histórico-social discutida. En ese contexto, la atención psicológica necesaria o disponible en esos espacios tiene consecuencias, es decir, cumple un rol de ajuste o no al poder ejercido por los sistemas socioculturales en consideración. Por ejemplo, en el caso de urgente relevancia hoy, la conservación o destrucción de la naturaleza en aras del consumo, vis a vis de supuestas necesidades humanas, cabe preguntarse ¿en qué sistema sociocultural se parte de la premisa de dependencia y conexión con la naturaleza? ¿Para quiénes tiene sentido cuidarla como medio de vida, salud y bienestar? ¿En qué lugar, por ello, se requiere de acciones cooperativas y mutuo respeto para conservarla, y que en consecuencia, conllevan a prácticas espirituales (hoy silenciadas)? ¿En cuál de los sistemas la relación con la naturaleza como origen de recursos vitales es obvia? Es decir, ¿se es indiferente a ella o se la desconoce? ¿En cuál la proveniencia de recursos vitales es anónima, misteriosa, pareciendo que su disponibilidad dependiera de inexplicables, inabordables y privilegiados

medios? Por otro lado, ¿en cuál el respeto a la naturaleza y su indispensable protección, implica urgente protección de territorios ancestrales para garantizar la vida? ¿En cuál su excepcional manejo y florecimiento –como en pocos lugares del planeta– se asienta en los valores indesligables del propio desarrollo histórico-social, y la defensa y conservación del territorio implica identidad?

En relación a la familia, ambos sistemas socioculturales se asientan en diferentes percepciones y valores, de los cuales proceden el sentido y alcance de la historia compartida, origen común, pertenencia étnico-comunitaria. La colonización se consagra una victoria crucial con la destrucción familiar desde temprano en el hemisferio sur, como en el norte con la industrialización. La misma lógica sistémica, sin intención expresa o consciente, sostiene hasta hoy la destrucción de la familia, que implica específicamente la pérdida de sentido de origen común, entrañablemente vinculado al territorio, con efectos individuales y repercusiones macro-sociales en los Andes. La destrucción familiar, historia vivida y también reconocida en Europa⁷, debe verse como objetivo central del engranaje de colonización estructural de pueblos y naciones, que implica pérdida de territorio y sentido de origen común. En ello, no es casual, la negación efectiva del rol materno como cimiento sociocultural de transmisión cultural y verbal, vinculado al idioma originario, espiritualidad y comunidad (G. Vaughn, 2017; H. Goettner-Abendroth, 1986).

La aproximación teórico-crítica a la labor psicológica profesional en el Perú debe igualmente considerar el fenómeno de la migración rural-urbana, humana y cultural, del campo a la ciudad como medio de dominación y/o resistencia política⁸. La migración

7 Destrucción familiar documentada en Inglaterra y Francia, etc., en la industrialización, aparte de las comunidades originarias desmanteladas en la URSS, previo a instaurar el socialismo ‘científico’ occidental.

8 Es solo en los años post pandemia, y la crisis política presente, que ha surgido una lectura alternativa del peso político de la migración del campo a la ciudad. Los

impuesta por la colonización interna del país altera sustancialmente, por vía psicosocial, el enorme contingente 'civilizacional' andino ancestral milenario. Siempre han existido migraciones poblacionales, con efectos culturales variados, no siempre ocasionando daños históricos profundos, como lo demuestran diferentes experiencias históricas. Pero cuando la razón para migrar es la explotación económica, lo que está en mira es la eventual destrucción del sistema sociocultural andino milenario, no sólo para sus portadores, sino como alternativa de vida humana. La migración del campo a la ciudad en el Perú sigue, bajo cualquier pretexto, una lógica estructural racista y discriminatoria dirigida a individuos de origen andino. El sistema dominante encajona, no da alternativa de vida material a individuos que no acatan y se acomodan a sus condiciones. Por ello, la práctica psicológica en los Andes debe situarse en el contexto en que opera; lo que atiende, sana, canaliza desde su labor clínico-terapéutica, educativa, laboral, social, debe considerar el sentido de la trayectoria sistémico-socio-cultural en juego en el país.

En suma, tener una visión comprensiva de la evolución de sistemas socioculturales y su contrapuesta lógica colectiva, a mediano y largo plazo, por supuesto, no solo importa a la psicología. Verlo con claridad puede orientar, por ejemplo, la relectura de trabajos históricos o arqueológicos existentes, cruciales para restituir y entender el núcleo central del sistema sociocultural andino, sus acomodados

migrantes andinos constituyen hoy la mayoría poblacional en las ciudades, a las que acceden por la concentración de recursos de todo tipo en ellas. Sin embargo, también las condicionan e imponen sus hábitos, presencia, e insurgencia cultural en el aparato económico y administrativo burocrático urbano. En el primero pueden llegar a tener considerable poder y cierta libertad cultural; en el segundo su éxito se da dentro de lineamientos y restricciones del aparato institucional, que los limita en su reconocimiento y fidelidad a raíces y destino originario político. Es de suponer que, en ambos casos, la correlación de fuerzas políticas puede cambiar cuando surjan elementos que aclaren raíces y futuro político independiente. Sin embargo, el resultado final dependerá de la existencia de esclarecimiento, por ejemplo, del sentido de la historia en los Andes, así como abierta y justa competencia cultural entre los dos sistemas, sus protagonistas y medios a su disposición.

contemporáneos (sociología), o sus reductos resistentes (antropología), durante el prolongado periodo de imposición colonial. Puede aportar también a estudios culturales (dinámicas superestructurales), por ejemplo en ciudades, más allá de los alcances intrasistémicos (clases) propuestos por Marx. Ver las creaciones culturales y aportes específicos en diferentes campos en la trayectoria temporal de ambos sistemas, su interacción podría ayudar a vincular trabajos parciales, dispersos, sin aparente articulación, que hoy abarrotan depósitos de documentos. En suma, contemplar la interacción de los dos sistemas socioculturales en el tiempo ayudaría a integrar una vasta, dispersa e ininterpretable información, que tiende a rendir y paralizar a personas motivadas para entenderla, cuando hoy solo cuentan con magro sustento material, exiguo reconocimiento y autoestima por esforzadas y frustrantes labores.

IV. El rol clave de la identidad social en los contrapuestos sistemas socioculturales en los Andes

El objetivo aquí es señalar la importancia de la identidad social en el conglomerado cultural y social que representan las naciones, pueblos y ciudades del Perú (y los Andes) para el ejercicio teórico y profesional de la psicología. Para cerrar lo discutido arriba con lo específicamente psicosocial relacionado a los pueblos originarios, como producto de vida en una sociedad y cultura determinada, y luego como escenario y trampolín de un gran salto macroestructural de sociedades que está teniendo lugar, ante nuestros ojos, en esta parte del mundo. Es el significado de culturas que las personas representan cuando comparten supuestos de existencia, que a la vez sustentan el calibre de formaciones económico-sociales particulares en los Andes, 'civilizaciones'. Como se indica arriba, la realidad compartida enseguida se basa en un trabajo antropológico-social sobre migración rural-urbana en Lima, de hace cuatro décadas, como asistente de un estudio sobre migración interna en Lima, Perú, del Dr. Peter Lloyd, antropólogo social de la Universidad de Sussex, Inglaterra (1980).

En el trabajo de campo yo inicialmente iba solo a describir prácticas de crianza infantil temprana, centrada en criterios de socialización de género femenino-masculino utilizados por inmigrantes de un pequeño pueblo joven (P.J.) de Lima. Comparaba pobladores andinos de diferentes regiones del país (quechua-hablantes, o provenientes de diferentes naciones andinas ancestrales: Caxamarca, Chankas, Huancas, Quechuas, Aymaras...), con pobladores hispanohablantes de costa, norte y selva. La mirada era sociológica atemporal, transversal, no histórica. El proyecto en sí válido, devino luego en un aporte más trascendental, por los datos provistos por los mismos pobladores en sus diálogos, transcritos en sus biografías. Con el añadido de múltiples experiencias y exploraciones disciplinarias, ellos sirvieron de sustento a mi trabajo doctoral, y aquí para sustentar la relación de pueblos y naciones, en su componente sociohistórico, con la identidad social, la organización psicológica interna discutida, en constante transacción con el medio circundante. Fueron las propias palabras de los pobladores los que abrieron mis ojos, a sus personales ‘representaciones sociales’ del mundo que los rodeaba; por ellas pude conocer sus creencias, valores, cosmovisión, y compararlos entre sí, y en relación al resto del país fuera del P.J. Fueron los términos para definirse a sí mismos en él, su identidad social personal, y el tipo de referentes escogidos para armar la ‘subjetividad’ desde la cual vivían su vida, las que me sirvieron para una breve publicación, y un manuscrito no publicado de 110 páginas en los años 80.

Tres estadios intermedios de identidad social entre dos polos

Fueron las narrativas biográficas de los pobladores las que proveyeron elementos para ubicar cinco conglomerados de visión de la realidad circundante y de sí mismos en el P.J. Eran las ‘representaciones sociales’ del mundo en que como grupos diferenciados vivían una gama de identidad social que iba desde un polo originario, claramente anclado en el sistema sociocultural andino –Identidad

Andina Originaria (IAO)– hasta el extremo opuesto de ‘Identidad Social Peruana’ (ISP), asentada en la cosmovisión y valores expresamente no andinos o más bien, anti indios, que también presentaba variaciones internas (afroperuano, norteño, costeño). El grupo de identidad andina, IAO, incluía a pobladores de varias naciones originarias, con sus respectivas y diferentes expresiones de usos y costumbres, sustentadas todas en un compuesto básico de cosmovisión y valores bastante coherentes; sus diferencias en cuanto a variadas pero secundarias prácticas sociales se relacionaban puntualmente con territorio, paisaje de proveniencia y sus recursos. Es importante aclarar que todos los grupos comparten sustancialmente similar dotación genético-cultural, pero el que toma activamente distancia de ella es el grupo de identidad peruana no india (ISP). La transición entre ambos polos constituía una gradiente de matrices, con gradual recomposición de identidad, de la cual se desprendían tanto estrategias de vida, comportamientos determinados, como formas de transmitir prácticas sociales. El distinto peso social y poder de ellas se otorgaban como heredad cultural tanto a las nuevas generaciones, como a la dinámica urbana.

Como punto de partida comportamental, el grupo de genuina identidad originaria, IAO, mantenía la vestimenta andina en lo posible, por las diferencias climáticas del lugar de origen con la ciudad. Utilizaba el idioma materno, quechua y/o aymara (pobladores de Puno) para comunicación doméstica, familiar y comunitaria, uso que se fortalecía en periódicos viajes a la comunidad de origen. Mantenían en ella vínculos de *ayni* (apoyo mutuo), *minka* (colaboración solidaria a favor de viudas/viudos, huérfanos, ancianos solos locales, sobre todo en la propia comunidad), *mita* (trabajo comunitario de interés público, principalmente cuando la comunidad lo requería internamente, luego que ella reconociera a entendidos participantes comuneros). Eran reservados, formales y respetuosos en lo personal; sus relaciones sociales significativas y sus grupos de referencia comunitarios conocidos, o afines. Su forma normal de existencia en casa o fuera de ella era trabajando; se mantenían activos constantemente,

no con el fin de obtener bienes sino como usual modo de vida, que cobraba sentido en el marco de vínculos sociales interdependientes y solidarios. En ese tenor la ayuda mutua se basaba en el respeto a la independencia de los otros, como condición del propio funcionamiento. En ese respeto socializan a sus hijos desde temprano para su vida futura. El trabajo, servicio mutuo y apoyo, tomando en cuenta la integridad del vecino en cualquier etapa de vida, regía y determinaba no solo el aprecio social de las personas, sino hasta su atractivo físico⁹.

Los tres estadios intermedios de identidad, entre los polos arriba señalados, son la 'Identidad Social Andina Defensiva' (ISAD), 'Identidad Social Andina Conflictiva' (ISAC), e 'Identidad Social Andina Borrosa' (ISAB). Los pobladores ISAD mantenían aún los valores y exigencias comportamentales de trabajo, empatía que los niños debían acatar, además de una sólida relación familiar y comunitaria. Celebraban y honraban, como en el grupo anterior, ISAO, a sus santos patronos con clara referencia a los *apus* guardianes de comunidades en festividades tradicionales. Sin embargo, sus relatos ya empezaban a resaltar, tal vez con sorpresa, las características de vecinos 'blancos' circundantes del Pueblo Joven. Reparaban en ellos, aunque a distancia, en contraste con el grupo anterior que sobre todo se centraba en exponer la calidad y circunstancias de su propio mundo. En ISAD se percibe ya una leve retirada de sus raíces andinas en vestimenta, idioma, visitas orgánicas a la comunidad de origen.

En el siguiente grupo transicional, de identidad social andina conflictiva (ISAC), justo medio entre los polos de identidad social, los pobladores parecen sentir cada vez más la simultánea demanda de influencias contrapuestas. Para los pobladores de ISAC, sus familias inmediatas y comunidades de origen son cada vez menos relevantes a su vida actual; los condicionales vínculos adquiridos en la

9 Aquí no hay espacio para reproducir notas de campo pertinentes con ejemplos que ilustran lo indicado, así como su respectiva valoración.

ciudad compiten con ellos. Así mismo, en ISAC el idioma originario y vestimenta típica ceden deferentemente el paso a textos auditivos o visuales urbanos, siempre deferentes con los sectores dominantes. Ya se inhiben de hablar el idioma, u ostentar vestimenta típica que indique su procedencia originaria. Es claro que eluden ser discriminados al desplegar signos de identidad andina, para evitar el riesgo de no ser acogidos en la ciudad que los alberga. Pero ello repercute en variabilidad de respuestas, andinas o urbanas, en este grupo; oscilan y se acomodan valorativamente. Sin embargo, una vez que los pobladores ISAC se amoldan, aún epidérmicamente, a demandas culturales urbanas, son (como los grupos anteriores) apreciados por su trabajo, puntualidad, cumplimiento de responsabilidades adquiridas. Portando aún latente este tercer grupo, ISAC, la ética andina de los grupos anteriores: lealtad, respeto, honestidad, sin embargo, con el tiempo, este frente también se desarma ante la contradictoria influencia urbana (‘la viveza’, consumo, individualismo, machismo), sobre todo en la nueva generación. Aun así, los migrantes ISAC mantienen la andina ética laboral y estabilidad valorativa, en el país o fuera, y por ello tienen las puertas abiertas para asimilarse al sistema. La robusta familia nuclear y extendida de los anteriores grupos se empieza a resquebrajar en ISAC, y si no tienen a mano vínculos originarios colaterales fuertes, pueden fácilmente declinar ante el burdo criollismo colonizado local, a su ética cívica (o falta de ella). Es posible que fuera del país, en sociedades con valores cívicos coherentes, los ancestrales valores andinos de trabajo, honestidad y respeto de ISAC se fortalezcan. Sin embargo, otro tema es el autorreconocimiento étnico-cultural; no lo implica.

Queda describir brevemente los grupos cuarto y quinto de identidad social en el Pueblo Joven. El cuarto grupo, de ‘identidad social andina borrosa’ (ISAB), es particularmente dramático. Este grupo de pobladores resulta de la violenta destrucción familiar de pobladores originarios: quedaron huérfanos a temprana edad, fueron niños abandonados, usualmente cuando el padre debe trabajar lejos, o abandona a la madre sola con sus hijos. Ella, como mujer india

discriminada de mil formas, sin soporte sociocultural efectivo, debe mantener, educar y conducir sola a sus niños. El resultado es peor cuando las madres solas fueron también huérfanas y colocadas en servidumbre, con continua humillación y explotación laboral desde la infancia. Cuando provienen de madres cuya salvación física requiere todo tipo de ayuda social, estatal, religiosa, particular, para salvar físicamente a sus hijos, la supervivencia de pobladores ISAB requiere obligatoriamente dejar de lado cualquier autoestima cultural originaria propia; claramente en ella no se conciben derechos, solo miseria y misericordia. Por eso es que también en este grupo se persigue, más que en cualquier otro, contactos de fuera del Pueblo Joven; ISAB extiende la mano a todo tipo de servicio social, fe religiosa, circo, carnaval patriotero; para ellos lo externo en su camino es tabla de salvación, asidero que valida su existencia social.

Lo fenomenológicamente crucial que ISAB representa en la evolución de la identidad social es su propio y explícito reconocimiento de su inferioridad ante los sectores dominantes, los que visitan el barrio, o están fuera de él. Deben hacerlo de manera inobjetable, reconocer abiertamente la superioridad social, cultural, belleza física, mérito, la inmanente superioridad del grupo urbano dominante – pruebas al margen– y como contraparte, su explícito autorreconocimiento de ser ‘los pobres’ del sistema. Lo correspondiente en cuanto a memoria de raíces en este grupo es igualmente patético: no pueden recordar, ni aun atreverse a mirar el pasado por la carga de dolor, tragedia, pérdida, traumas demasiado dolorosos que implica hacerlo. Alguna vez lo podrán hacer, pero solo con distancia segura, que los coloque en un lugar protegido y firme desde el cual puedan mirar su pasado en el resguardo firme de la lejanía. Desde allí ya lo verán como ‘lo otro’ porque no se trata más de ellos; el pasado queda para siempre atrás y es ajeno. Se han acogido a la sociedad dominante, se sienten ya parte de ella, en la exclusiva estatura de pobres, de destituidos. Se les ha permitido reformular su condición humana dentro del otro mundo, otro horizonte cultural, otra sociedad. La cabal trampa perceptual del sistema en ISAB es que el pasado ‘indio’ del

cual provienen, que sienten como universalmente doloroso, injusto, plagado de tragedia, es inherentemente inferior.

Finalmente está el polo opuesto, el grupo de identidad social peruana, ISP (explícitamente no indio, o más bien, anti indio). ISP presume defensivamente de su apariencia física exclusivamente urbana, reflejada en vestimenta, uso exclusivo del castellano, sin dejo. ISP reproduce los prejuicios ostentados por sus vecinos de clase media alta circundante al P.J., menosprecia 'lo indio' como atraso, suciedad, inferioridad sin necesidad de pruebas. Aunque no tenga relación personal con sectores dominantes, ISP los imita; expone espontáneamente su aspiración de 'progreso', 'superación', 'desarrollo', y lo demuestra invirtiendo todo para que sus hijos, la nueva generación, salga del P.J. y prosiga aceleradamente distanciándose de lo 'indio'. Su honra de graduación de la identidad originaria constituye, literal y no implícitamente, su exportación dentro o fuera del país 'para mejorar la raza'. Aunque el ascenso de estos pobladores a puestos de responsabilidad en empresas o instituciones se deba en buena parte a los valores culturales andinos originarios, prístinos en ISAO, el polo de identidad andina, las miras y objetivos de ISP corresponden ya al sistema occidental, aun cuando operan en sindicatos progresistas. El consumo y la ostentación se vuelven centrales en su existencia; el familismo nuclear enmascara un creciente individualismo, y la desigualdad de género, el patriarcado, se vuelve normativo: las mujeres no deben trabajar (fuera de casa, o solo en puestos auxiliares y de servicio); fidelidad y respeto individual o estamental son variables y condicionales, y la posición política es inconsistente, coyuntural, o por conveniencia. Lo 'indio' originario es intrínsecamente inferior, es atraso primitivo, a superarse con el desarrollo, el progreso. Ello no quita, sin embargo, la conveniencia de reconocer con mirada de fuera, prestada, con debida distancia, lugares históricos como Machu Picchu, Nazca, etc. En ISP existe desconexión con esa heredad en contraste con el andino ISAO, que aunque los sienta remotos, lo asumen con sacro respeto, como obra de sus mayores o antepasados. En ISP ya no lo sienten propio y por ello considerarían natural

que su administración pasara a ‘expertos’ (no originarios) o entidades desligadas del interés público. No parece en ISP concebirse conexión directa con legado arqueológico, ni mucho menos concebir que los ayllus originarios que mantienen lengua, cultura, estructuras socioeconómicas precoloniales sean sus guardianes responsables o beneficiarios. Ausente está toda noción de preservarlos, mantenerlos por su significado identitario.

Los problemas sociales, la política y el género en la identidad social

Tres indicadores de la calidad de vida: los problemas sociales, la política y el sistema de género, pertinente al panorama de interacción de los sistemas socioculturales occidental y andino-originario ancestral del continente en la identidad social. ¿En qué punto del panorama de identidad social afloran los problemas sociales, psicológicos y afines, como delincuencia, crimen, males físicos y mentales, pobreza material y espiritual, razón de ser y hacer de las disciplinas sociales? ¿Cómo se organiza el poder generado internamente en la sociedad para administrar los recursos de vida colectivos para plasmarlos en política? ¿Cómo son las prácticas de socialización masculino- femenino por sectores culturales, qué consecuencias vitales tienen en los pobladores?

Problemas sociales: Respecto a ellos, como anticipo de una respuesta anecdótica y explicativa más amplia, es que aunque ellos son mínimos en el Pueblo Joven, por su tamaño, 80 familias, y calidad de los tiempos en que se realizó el trabajo de campo, si estos existían (desempleo, algo de alcoholismo, pequeña delincuencia), ocurrían solo, y en menor grado, en los tres últimos grupos de identidad social (andina conflictiva, borrosa y peruana anti india). Alguna atención psicológica y de apoyo social convencional les habría sido de provecho, pero mejor si se hubieran dado desde la perspectiva aquí propuesta, una psicología o servicio social culturalmente críticos. Los enfoques convencionales solo habrían sido panacea, o canalización

de sentires y comportamientos por rumbos culturales urbanos. En contraste, la sorprendente incumbencia del valor del trabajo, personal y familiar, en labores, logros, estudios, en adultos y jóvenes, su responsabilidad y adecuada salud mental se daban especialmente en pobladores de identidad andina más o menos íntegra. En el grupo de identidad andina originaria, ISAO, se encontraron casos de virtud y valores que parecían extraídos de vidas ejemplares: laboriosidad, honestidad en actos y palabras, respeto de hijos a mayores y viceversa. La racionalidad, cumplimiento y fidelidad paterno-materna y conyugal, su próxima y semejante dual autoridad, a contracorriente de circunstancias adversas, y enormes retos socioculturales para plasmarlos (como se expresara antes), hacían recordar a narrativas bíblicas, pero obviamente con origen distinto, sin rastro explícito de influencia cristiana. Provenían de una matriz cultural con interna consistencia de principios; la sociabilidad y relación entre familiares y vecinos, o afines culturales basada en prudente y natural empatía, cual arte social imbuido de respeto, ternura y gracia¹⁰.

Política: Las prácticas sociales privadas se complementan con las internas públicas, expresadas en la organización barrial, y externas en la política de ciudad y país. Los grupos de identidad andina participaban cumplida, medida y concretamente en la organización barrial. Su participación se daba como deber, mandato sobrio a cumplir, para asuntos puntuales tales como titularidad de terrenos, legitimación municipal para servicios públicos, etc., con solidaridad cautelosa, medida e independiente. La escasa política partidaria en el barrio se daba, en palabras de Arguedas, en los grupos más

10 “La verdad tiene sus derechos” –¿no Pedro? (De Guchteneere). Lo expuesto aquí pareciera idealización. También leo que J. M. Arguedas lo sintió al ver descripciones de comuneros andinos por personas de fuera, con injustificada carga negativa atribuida a ellos, por lo cual decidió escribir sus propios recuentos basados en su experiencia. Sin embargo, socio-psicológicamente estos rasgos no tienen por qué no ser generados por coordenadas existenciales enteramente plausibles en un sistema sociocultural concebido desde occidente como utópico, al que se nos obliga a desconocer y dar la espalda.

‘aculturados’, aquí ISP, de mayor distancia con el sistema sociocultural andino. En este grupo se mencionó a un poblador simpatizante del APRA, y a otro dirigente sindical o gremial, progresista de tono pasajero, circunstancial y contradictorio. Lo político ‘nacional’ criollo-mestizo estaba ausente en grupos de identidad andina (ISA e ISAD), por no ser de su incumbencia conceptual o ética, particularmente lo político partidario porque, no solo el sistema impedía su participación, sino porque ellos mismos no podían concebir sobre todo su dimensión ética. Veían con asombro y preocupación, como escándalo, el que los ‘criollos’ rompieran tan fácilmente normas y principios básicos de convivencia humana, honestidad, responsabilidad. Lo de ellos era la organización comunitaria local, tangible, de compromiso personal, sin ‘liderazgo’ individual de sello patriarcal, por razones a verse enseguida.

Género: Como se anticipara antes, las prácticas de socialización masculina-femenina por sectores culturales fue motivo inicial de mi participación en la investigación mencionada, planteado primero como pregunta abierta de si habría o no diferencia de socialización infantil temprana en relación a género entre los grupos culturales, o quizás la diferencia desfavorecía a los pueblos originarios, base de la pirámide social, como lo sostenía el feminismo criollo-mestizo local por generaciones. Para este, a mayor pobreza, mayor machismo, por ende, si los más pobres son ‘indios’, entonces entre ellos existe mayor opresión o subordinación deshumanizante de la mujer.

Las observaciones de prácticas y creencias en la crianza de niñas y niños en los grupos de identidad andina no lo confirman en los hechos ni en sus consecuencias cuando jóvenes, o en su desarrollo profesional y futuro alcance en esferas de participación pública. Lo opuesto se daba, sin embargo, a medida que las familias se aproximaban al polo de identidad ‘peruana’ anti india, las diferencias en crianza y expectativas por género masculino-femenino aumentaban. En este polo, la expectativa de convertir a niñas y mujeres en objeto de servicio y decoración era clara, su silenciamiento y cosificación se ampliaban, en simultáneo, con el privilegio masculino de libertad

y espacio social público. El sistema de género, de vital importancia en la naturaleza de los sistemas socioculturales contendientes en los Andes, lamentable pero entendiblemente, ha sido soslayado por la predominante mirada patriarcal que aún incluye a teóricos ‘descolonizadores’. La complementariedad y el equilibrio de género, el *yanantin* andino, es posible que sea el elemento constitutivo de la calidad de sociedad, generado por el sistema sociocultural pan andino local y originario en el mundo.

V. El sentido sociocultural de la teoría y práctica psicológica en la identidad social

En el contexto arriba expuesto, dada la progenie cultural de lo que es teoría, de su proveniencia, utilidad, su substrato filosófico, se debe considerar para qué y cómo nos puede servir en los Andes. ¿Podría servir transaccionalmente para replantear la visión impuesta por la tradición académica occidental dentro de la cual se inscribe la psicología como disciplina? ¿Cómo debemos producir explicaciones, una teoría propia, y desde qué sector cultural pueden formularse para su comparación y cotejo con otros enfoques? Y en cuanto a la práctica profesional, ¿cómo se deben mirar con altura crítica las carreras o campos de trabajo ejercidos, para señalar su desencuentro con los pueblos originarios, y el efecto que tienen en lo inmediato en las personas, y en lo mediato, en el país, continente, mundo?¹¹ ¿Estaría por lo menos la psicología en capacidad de revisar sus supuestos para desistir de un rol profesional colonizador que amenaza las estructuras subjetivas individuales y colectivas que sostienen la formación económico-social andina, sobre todo aquellas a las que tienen derecho sus directos descendientes para preservar su ancestral economía, organización sociopolítica, lengua, cultura, prácticas sociales, indefectiblemente vinculadas a raíces y territorio? ¿Qué

11 Ibid., Herencia, C. *Nueva Hegemonía*, julio-agosto, 2021.

implica que algunos (o tal vez muchos) profesionales en la psicología, y los de otras carreras como leyes, medicina, etc., detengan o diverjan del efecto colonizador de estructuras académicas colonizantes en que se forman, y opten por aportar con su labor, inteligencia y recursos, a un proyecto liberador, no solo personal o parroquial, y local, sino macrosocial, de alcance continental? A falta de respuestas fáciles por el esfuerzo que demanda reacomodar esquemas, filtros, hábitos cognitivos, ¿se debe considerar, o empezar autónoma e independientemente a construir respuestas de salud mental y bienestar humano, desde y para la mayoría andina, a partir de su mismo sentir como naciones originarias? Ello al margen de que esta propuesta o interrogante esté dándose ya como autodefensa y resistencia cultural por las propias masas y grupos andinos no académicos.

Es difícil que las estructuras oficiales del sistema dominante abran puertas, con entusiasta bienvenida a las iniciativas de pueblos y naciones originarias al respecto, o si lo hacen, exista el subalterno interés de utilizar sus aportes para beneficio del mismo sistema, para agrandar su consistencia ‘multicultural’, o su uso mercantil, como ocurre en centros hegemónicos del mundo reproducidos localmente. A los sistemas socioculturales silenciados del continente y del mundo no se les reconoce aún su independencia y derecho soberano de expresarse por voz y cuenta propia –que hasta hoy incluye su derecho a expresarse en sus propios idiomas–, a elevar sus propuestas en base a su particular experiencia histórica, empezando por su propio beneficio, y luego, su libertad de aportarlas a la humanidad entera. En estas circunstancias, ¿qué labor le incumbe a la práctica profesional psicológica en el panorama de identidad social arriba descrito, y no solo en la anatomía clínica individual de la identidad social, sino entendiendo y tratando su secuencia como un proceso poblacional histórico-colectivo? Un indicador de ese proceso es considerar los cambios que pueden haber ocurrido en la proporción de grupos de identidad social existente hace cuatro décadas, su porcentaje en relación a los de hoy, por seguro alterado por el tiempo transcurrido y carácter político global. Cabe preguntarse, igualmente, ¿cómo

queda, y cuál es el efecto de esos cambios en la proporción de distintos grupos de identidad social en la calidad de país que tenemos? Y en esto, ¿cuál fue/es el rol de la psicología en el resultado, y cómo podría ser su acción en la evolución prevista, dado el rumbo de las cosas hoy? En suma, ¿cómo podría la disciplina afectar la dirección de la cultura andina en la presente condición del mundo?

Cabe plantearse también, conocidos los distintos sectores poblacionales de identidad social observados en el Pueblo Joven, y haciendo una proyección al resto del país, ¿cómo deben los pueblos y naciones originarias proceder si sectores criollo-mestizos mantienen/sostienen su derecho de filiación a su propia formación económico-social, la ‘civilización occidental’, como propuesta existencial, con sus intrínsecos problemas internos y externos, someramente expuestos aquí en la experiencia descrita, y externamente a lo largo del tiempo, en la calidad sociopolítica del país –en el cual los pueblos originarios nunca han participado– o la realidad global marcada por el mismo signo civilizacional, que hoy concierne a todos? Y preguntarse si la apuesta de sectores mestizo-criollos locales es por la reforma o sustancial modificación interna del sistema.

Lo fundamental, ineludible, sin embargo, es considerar el derecho que les asiste, por justicia, a pueblos y naciones originarias de directa y reconocible progenie andina ancestral –que incluye el Antisuyo Inka (‘Selva’ en la república y ‘Amazonía’ en la colonia)– en esta parte del continente, a reconstituir su identidad colectiva y recorrido histórico, con faz y nombre propio en el concierto de sistemas socioculturales y respectivas naciones y pueblos del mundo. Quién sabe, quizás, INKARI pueda al fin emerger en el horizonte; y la psicología, disciplina de reflexión y enlace con las pasadas y presentes determinaciones estructurales, y con las posibilidades del futuro y de la libre acción humana, pueda al fin llegar a la altura de su potencial rol en la liberación humana. Y qué sería, si esa respuesta se diera, a decir de Javier (Lajo Lazo), desde el continente andino.

Referencias bibliográficas

- GOETTNER-ABENDROTH, Heide. *Estudios modernos matriarcales y espiritualidad matriarcal*. HAGIA, 1986.
- HERENCIA, Cristina. *The Native Andean Gender System: Three Interpretive Essays*. Doctoral Dissertation. Lozano Long Institute of Latin American Studies, University of Texas (Austin), 2006.
- JODELET, Denise. “La representación social, fenómenos, concepto y teoría”. En S. Moscovici (Ed.) *La Psicología social II: Pensamiento y vida social*. Pp. 469-494. Barcelona: Paidós. 1986.
- LLOYD, Peter C. *The Young Towns of Lima. Aspects of Urbanization in Peru*. Cambridge University Press, 1980.
- MOSCOVICI, Serge. *Representaciones sociales: exploraciones en Psicología Social*. Polity Press, 2000.
- VAUGHN, Genevieve. *The Maternal Roots of the Gift Economy*. Innana Publications, 2017.

COLONIZACIÓN DE SUBJETIVIDADES. CAMINOS A TRANSITAR, CAMINOS QUE NOS TRANSITAN

Eduardo Viera (Uruguay)

En tiempos donde nadie escucha a nadie
En tiempos donde todos contra todos
En tiempos egoístas y mezquinos
En tiempos donde siempre estamos solos

Habrá que declararse incompetente
En todas las materias de mercado
Habrá que declararse un inocente
O habrá que ser abyecto y desalmado

“Al lado del camino”, Fito Páez

Introducción

Habitamos tiempos donde muchas catástrofes y desastres se naturalizan como eventos cotidianos. Eventos, a su vez, que no remiten solo a los definidos “naturales” en tanto producidos por la naturaleza, siempre con consecuencias sociales y, en la mayoría de los casos, con factores desencadenantes sociales, culturales, políticos; eventos múltiples, que abarcan un amplio abanico, de los cuales los informativos centrales de cualquier país se encargan sistemáticamente de avisarnos (parece demasiado decir comunicarnos). Asesinatos, atentados, tráfico de sustancias y personas, guerras, represiones, violaciones diversas, pobreza creciente, desempleo, hambre, despidos, abusos, acosos, pestes, endemias, epidemias y una inmensidad de puntos suspensivos a seguir completando con más connotaciones

del riesgo global e inseguridad generalizada. Sin embargo, y todavía, alertamos y nos indignamos frente a las “malas palabras”, ligadas en inmensidad de ocasiones a funciones y órganos de nuestros cuerpos, sin que estas otras, de los eventos catastróficos y desastrosos que atentan contra la vida digna y/o contra la vida misma y su reproducción posible, nos provoquen una alerta para adjetivarlas.

Malas cosas que nos habitan en la cotidianeidad y que, en todo caso, agradecemos no pasen en “MI” país, en “MI” departamento, provincia, región, en “MI” barrio, en “MI” familia. “Sálvese el que pueda” dentro de los múltiples caos. Salvarse podrá ser, entre tanto, consumir lo máximo posible y resguardarse de cualquier asalto a lo propio.

Yo estoy bien, tú estás bien, titulaba un libro de Thomas A. Harris —con una primera edición en 1967 y una cuarta edición en 2020— proponiendo el *análisis conciliatorio* como estrategia terapéutica, sostenido en la hipótesis que si es posible conseguir que las relaciones entre dos individuos pasen a ser creativas, satisfactorias para ambos y libres de todo temor, eso se puede expandir a terceros, grupos, naciones. En los actuales tiempos, parece que el tema central es como vincularme bien conmigo mismo y, en todo caso, con los objetos portadores de valor en el mercado. El miedo internalizado (a la muerte, la violencia, la carencia, la mala apariencia, la vejez, la soledad, el sol, el aire, la tierra, el otro) nos refugia en espacios cerrados, nos encierra en espacios refugiados donde podamos blindarnos, tejiendo redes virtuales que nos “acompañan” a todos lados. Yo estoy bien, y si tú estás bien te doy un *like*, te hago mi “amigo/a” en mis “contactos”. En cualquier caso, acorde a como estés o lo que digas, tendré *stickers*, *emoji*, *emoticones*, u otros recursos para cartarte cómo resueno a tus pensares, sentires y/o haceres.

Estas situaciones, estos modos y formas que construyen nuestra cotidianeidad, hablan de la internalización de modos y formas hegemónicos de un sistema mundo que define significaciones posibles y anula cualquier otra. Consideramos que esos modos y formas

internalizados, dan cuenta de procesos de colonialidad instalados en nuestra subjetividad y sostienen procesos colonizadores, ya no solo definidos en invasiones territoriales, jurídicas, económicas, políticas. Proponemos, por tanto, pensar a la colonización no solo como el modo en que una potencia invade, subyuga, domina, oprime, reprime y exprime a otra cultura, sino en tanto que su potencia de colonialidad invade nuestros sentires, pensares y haceres con lógicas de construcción heterónoma de nuestros procesos identificatorios, invalidando posibilidades de vidas elaboradas con autonomía original.

Se plantea, de modo general, que la colonización de subjetividades sostiene y fortalece discursos, valores e intereses ajenos a las auténticas necesidades de sujetos y poblaciones, generando obediencia inconsciente y apego a razones y órdenes de vida que atentan contra la construcción de caminos propios en lo singular y lo colectivo. Organizaciones e instituciones sociales, culturales, religiosas, familiares, educativas, administrativas, comunicacionales, en un magma complejo, estructuran mecanismos que producen y sostienen, desde lógicas de poder simbólico, cultural, económico y psicológico, la dominación política sobre las subjetividades, necesarias y posibles a un sistema de vida colonizador y colonizante. La idea de un mundo único, devastado y con síntomas de catástrofe constante, parece ser asimilada como el paradigma unívoco al cual hay que adaptarse con modos y formas definidos dentro del plano lógico de ese mundo. Lo que escapa o intenta escapar a ese marco de acción e ideología, será expulsado, acallado, invisibilizado, reprimido, eliminado. Leyes lógicas que como ley de mercado dejan fuera lo que no es vendible y comprable.

1. La colonización como efecto de violencia

A grandes rasgos podemos decir que la colonización es un proceso histórico-político en el que una, o la conjunción de varias potencias extranjeras, establecen dominio, control y explotación sobre territorios no propios, para el usufructo de ventajas económicas,

políticas, sociales y culturales, a partir de la apropiación, carente de derechos, de bienes materiales y simbólicos de las sociedades y culturas dominadas.

Desde los tiempos más remotos, la lógica de apropiación y expropiación de territorios para expandir poder y control de sociedades dominadoras sobre otras, víctimas de opresión y saqueo, ha sido constante. Con más o menos nivel de explicitación de esas violencias, seguimos siendo testigos de ello hasta la actualidad. Las técnicas de colonización son múltiples: conquista militar, establecimiento de colonias permanentes, imposición de sistemas jurídicos, religiosos y políticos, establecimiento de sistemas de explotación económica de recursos naturales en la sociedad colonizada y toda cualquier otra técnica que permita extraer riquezas materiales y simbólicas de la sociedad dominada. Siempre, y en todo caso, hablamos de violencias sobre poblaciones que sufren despojo de sus bienes materiales e inmateriales por parte de la sociedad colonizadora. En muchos casos, sin embargo, fuimos absorbiendo esas acciones de opresión con mirada *hollywoodense*, sustentada desde los propios medios de influencia ideológica del colonizador. Con esa mirada, el colonizador pasó a ser el buen sujeto que trajo a territorios carentes de cultura y civilización el progreso, el desarrollo, la ética y la moral que no existían en pueblos que apenas podían considerarse portadores de rasgos de humanidad. Valoración de lo extraño y desvalorización de lo propio, como proceso inmanente a la justificación de los despojos. Reconfiguración de las memorias en un presente sin pasado, sostenido en un futuro prometido, en tanto asunción de pérdida de identidades e identificaciones propias. Internalización de una imago paterno-materna asimilada al colonizador (“la madre patria”, “nuestro norte”), emergente de actos de violencia que deslegitimaron las procedencias hereditarias de la ancestralidad del colonizado. Spivack (1999) lo define como *violencia epistémica*, que opera en las prácticas cotidianas de registro/memoria y en los procesos de subjetivación, o sea, en la representación que el otro tiene de sí. En un sentido cercano Grosfoulet (2013) hablará del *racismo epistémico*. La noción de raza,

generada desde los procesos de violencia justificada en la diferencia y en la no humanidad del otro, en tanto no otro, sino bestia u otra cosa distinta a la norma del colonizador, permite desconocer cualquier otro saber o práctica cultural que no sea la del dominador, del opresor, del conquistador. Quijano (2000/1994) hablaba de la *colonización del poder*; solo el poder del colonizador es legítimo y legitima todo acto por él realizado. Lander (2000/1993) hablará de la *colonización del saber*, en tanto el saber propio del colonizado, es absorbido o desconocido por el único saber posible, el del colonizador.

La revisión de los procesos colonizadores da cuenta, sin lugar a dudas, de violencias contra cuerpos, identidades, memorias, culturas, territorios. Saberes, sentires y prácticas desconocidos y ultrajados en su integridad y complejidad para, en todo caso, transfigurados en estereotipos, pasar a ser parte de la cultura colonizadora como bienes vendibles y consumibles. Creemos que, en esos actos de violencia, sin plena conciencia de ello, los propios pueblos colonizadores se enajenan de sus saberes, sentires y prácticas, construyendo identidades otras, híbridadas desde una historia de conjunciones heterónimas que enajenan al violentador y al violentado. Justifico mi poder en tanto la existencia de ese otro dominado que finalmente me nombra. No olvidemos que la propia construcción de Europa se sustenta en los procesos invasivo-colonizadores que la justifican como existente. Así como este ejemplo modelo, podríamos seguir con cada proceso colonizador. Un centro que solo puede ser tal, o sentirse tal, en tanto construye la periferia que lo sostiene.

En el presente artículo, pretendemos centralmente dar cuenta de los efectos de colonización en el ámbito de algunas instituciones y organizaciones significativas de las sociedades colonizadas, pero sin dejar de tener presente este anudamiento complejo que queda instalado entre violentador/a y violentado/a.

Las violencias colonizadoras y sus procesos se siguen reproduciendo, instituidas en forma natural en la cotidianeidad de los vínculos y las subjetividades de los colonizados. Segales (2014), dice:

El colonialismo produjo durante la colonia un fenómeno llamado «colonialidad», el cual consistiría básicamente en la colonización del ámbito de la subjetividad de las relaciones humanas, de la sociedad, de la cultura, del conocimiento, del saber y del poder, o sea, en un sometimiento, sojuzgamiento, dominio o colonización del ámbito de las visiones, las percepciones, las cosmovisiones y la autocomprensión del mundo que tenían los dominados. De tal modo que el fenómeno de la colonización pasó a formar parte ya no solo de la subjetividad de los colonizadores, sino también de la subjetividad y la interioridad de los sujetos colonizados (p. 65).

De hecho, los propios conceptos y nociones con que intentamos elucidar los efectos de colonialidad, proceden del poder y el saber colonial que instituyó e instituye singularidades y colectividades aún colonizadas. En ese sentido, pretendemos, como propone Silvia Rivera Cusicanqui (2010), problematizar la colonización interna y sus manifestaciones posibles en los diversos ámbitos que producen y reproducen la vida. Como decíamos anteriormente, ese colonialismo interno y sus violencias genera efectos que capturan en una estructura compleja y arborizada a colonizados y colonizadores, enajenándolos de la posibilidad de vidas autónomas y dignas en la plenitud de dicha concepción, muy cercana a la idea del buen vivir y el buen convivir de las poblaciones ancestrales de América Latina o, más histórica y políticamente dicho, Aby Yala.

2. Hablando de colonizaciones

Seguro resulta significativo realizar reflexiones sobre las problemáticas de la colonización y sus colonialidades pero, como bien se ha cuestionado desde diversos ámbitos, tales reflexiones pueden quedar registradas en el espacio autosuficiente y apráxico del debate intelectual por el debate intelectual, como tantas otras problemáticas en las que nos encontramos comprometidos/as. Sabemos, o deberíamos saber, que un modo de complicidad con los estados de cosas

que nos habitan y atentan contra la vida digna, ha sido y es la puesta en tema de problemas, siempre diagnosticados en sus manifestaciones generales y doctas, pero no tanto ubicados en la cotidianidad de nuestras prácticas contradictorias de vida. En ese sentido, ensayaremos en lo que sigue dar cuenta de espacios organizacionales e institucionales de nuestra vida cotidiana, donde la colonialidad parece expresarse con toda la potencia de procesos subjetivantes que reproducen la opresión y dominación y, sin embargo, hasta pueden quedar simbolizados en construcciones autónomas que favorecen la vida y confrontan la heteronomía.

3. Colonización familiar. La familia como base y/o núcleo de la sociedad

La familia es el pilar fundamental de la sociedad, ya que en ella se cultivan los valores, se transmiten conocimientos y se establecen vínculos afectivos. Es en el seno familiar donde se aprende a convivir, a respetar y a amar. Por tanto, es esencial fortalecer y cuidar este núcleo para construir una sociedad sólida y armoniosa (primer elemento emergente en la búsqueda en Google de definiciones sobre la familia, <<https://nievessanz.es/la-familia-como-nucleo-de-la-sociedad/>>).

Se ubican en esta página, algunos aspectos en los cuales casi todos/as hemos abrevado para construir nuestra singularidad, incluso hasta por oposición a esas nociones, pero finalmente siempre referencias para ubicar normalidades, anormalidades y vanguardismos:

- La familia cumple un rol fundamental en la transmisión de la cultura y la identidad de una sociedad (valores, tradiciones, creencias y normas que ayudan a mantener la cohesión y la continuidad cultural).
- La familia es el principal agente educativo de niños y jóvenes (habilidades sociales, respeto por los demás, tolerancia, desarrollo de la autonomía y la responsabilidad).

- La familia es uno de los principales apoyos emocionales. Brinda contención, apoyo y consuelo, fortaleciendo el bienestar emocional de sus miembros y promoviendo su resiliencia frente a las adversidades.
- La familia tiene un papel central en la construcción de la identidad individual y social, promueve la constitución de los roles de género y los patrones de comportamiento socialmente aceptados.

Una primera revisión de consideraciones y funciones atribuidas a la familia.

Claro que, como toda atribución, resulta sustantivo registrar el sujeto activo que atribuye o, como se plantea desde la psicología social operativa del Dr. Enrique Pichón Rivière (1985), quien adjudica el rol y deposita expectativas y fantasías en él.

A efectos de seguir trabajando desde la lógica de la colonización y la colonialidad, veamos sucintamente algunas nociones de autores procedentes del único mundo posible del saber, hacer, sentir, pensar, o sea, desde el mundo del colonizador. Nociones que proceden de ideologías y constituyen ideologías. Según Augusto Comte la familia responde y debe responder al principio de subordinación de los sexos y las edades, constituyendo un organismo jerarquizado para instaurarse como lugar de la disciplina doméstica y social. Émile Durkheim mostrará a la familia como un factor esencial de solidaridad social y moral, cumpliendo un papel crucial en el mantenimiento del orden social. Talcott Parsons, sociólogo estructural-funcionalista, verá a la familia cumpliendo dos funciones principales: socialización de los niños y estabilización de los roles adultos. El antropólogo Bronislaw Malinowski dirá que la familia tiene una función esencial en satisfacer las necesidades sexuales, económicas y educativas de los individuos; ella es respuesta universal a las necesidades básicas de la sociedad. Otro antropólogo, George Peter Murdock, estudiando 250 sociedades diferentes, concluyó que la familia nuclear es una institución universal. Para él, la familia cumple con cuatro funciones

básicas: sexuales, reproductivas, educativas y económicas. Lev Vigotsky planteará que la familia desempeña un papel vital en el desarrollo del niño, al proporcionar experiencias de aprendizaje dentro de la «zona de desarrollo próximo».

Podríamos seguir enumerando autores y planteos, pero, como ejercicio, nos basta para trabajar al menos tres aspectos que no refieren concretamente a la noción o concepto de familia, que sería lo que el lector o lectora a este momento esperaría. Por un lado, remarcamos la procedencia geográfica e histórica de estos autores que, en lo más común y valorado de nuestros trabajos académicos son los más nombrados. El conocimiento y el saber parecen haber comenzado solo en el mundo colonizador dominante. Es más, la historia de la humanidad toda parece haber comenzado allí. Nosotros y nosotras suscribimos tal idea y respaldamos con nuestras producciones académicas esa posición.

Por otro lado, en este texto, cometemos una herejía académica nombrando autores sin ubicar el año de referencia donde encontrar las nociones o conceptos que enunciamos de su autoría. Evidentemente, en muchos casos, tal registro coopera para la profundización de lo planteado en el texto, pero muchas más veces, es apenas una obligación sumisa a los dictámenes de agencias poderosas que definen la forma correcta de hacer ciencia y academia. (Proponemos a la lectora y lector rastrear procedencias y prácticas de las agencias con más incidencia en definir los modos correctos del decir y el hacer).

Finalmente, todos los autores son masculinos, otro más de los naturalizados que tenemos instalados. El saber es del *norte* hegemónico y ese saber es sustantivamente *masculino*. Las mujeres deben ocupar otros lugares de servicio y lo que piensan, sienten o hacen, mejor colocarlo en lo invisible invisibilizado.

La palabra “familia” proviene de latín *famulus*, sirviente o esclavo. En esa lógica, en los inicios la idea de familia se atribuía al conjunto de criados que una persona poseía. Acorde al modelo hegemónico, o sea, la familia occidental, parece no separarse demasiado

de esta procedencia. Un macho todopoderoso que reproduce a lo interno del espacio por él comandado una lógica de dominación y explotación, que permite generar las funciones básicas para la reproducción del capital: mujer reproductora, cuidadora y proveedora de alimentos y sexo; niños y niñas trabajadores/as desde ya y/o con futuras funciones en la reproducción del capital y en la reproducción de la institución familiar que lo reproduzca.

- ¿Todavía no te casaste?!!!!!!!
- Cuidado no te quedas a vestir santos
- En edad de merecer
- ¿No vas a ser madre? (implícito: ¿no te vas a completar como mujer?)

No siempre existió la institución familiar tal como la instauramos en tanto organización normal que, en su modelo ideal, la componen papá, mamá, nene y nena, con roles bien diferenciados y rígidos. Muñecas para la nena, armas y herramientas para el nene; electrodomésticos que faciliten la vida a mamá y armas y herramientas para que papá conquiste el mundo.

Núcleo y/o base del capital y el capitalismo, y desde él y por él construido como normalidad normalizada y reproductora de la vida necesaria. Un papá trabajador que ubica su hogar cerca de la fábrica. Una mamá que le da de comer para que tenga fuerzas para trabajar y le da sexo para que no disipe sus fuerzas constantemente vagando por cualquier lado en busca de ello. Una mamá que, además, reproduce la fuerza de trabajo pariendo hijos/as, que serán educados/as bajo la égida de la autoridad paterna en los principios, éticas, estilos necesarios para seguir haciendo la vida que reproducen instituciones y organizaciones normalizadas. Papá patrón de la mini fábrica reproductora del capital.

En estas tradiciones y valores nos hemos educado y, por cierto, para la mayoría de nosotros es sustantiva esa referencia familiar. “La

familia es sagrada”, “con mi madre no te metas” y tantas otras cosas que convierten a ese espacio organizativo e institucional en el lugar privilegiado de nuestras vidas por el cual estamos dispuestos a hacer cualquier sacrificio y al cual recurrimos como único espacio de refugio seguro y asegurador para poder continuar la vida externa, competitiva, agresiva y salvaje.

Lo político, lo económico, lo cultural, lo sacro, confluyen como construcción histórica en ese núcleo de la sociedad que une a sus integrantes y dispersa en pequeñas unidades más controlables a lo social y lo comunitario.

No es este espacio el pertinente para desarrollar características y diagnósticos actuales sobre los estados de situación de la familia. Hemos intentado tan solo dar cuenta de la construcción histórica y política de ella y los aspectos que en ella pueden depositarse como ámbito de reproducción de las estrategias y tácticas hegemónicas de poder. Podemos, en ese sentido, considerar y problematizar aspectos de la colonialidad del poder, del saber, del sentir, del hacer y del ser, que pueden promoverse y propiciarse desde ella.

A modo de instrumentos para la reflexión, colocamos algunas frases tomadas al azar sobre la familia desde una primera página de búsqueda de Google. Intencionalmente hacemos uso de este recurso, pues sabemos todas y todos, con más o menos explicitación de ello, que se ha convertido en una extensión fundamental de nuestra memoria y nuestra inteligencia. ¿Instrumento colonizador del siglo XXI?

- “Al final del día una buena familia debería hacer todo olvidable” (Mark Olsen).
- “Quienes hablan contra la familia no saben lo que hacen porque no saben lo que deshacen”.
- “Un hombre viaja alrededor del mundo para buscar lo que necesita y vuelve a su hogar para encontrarlo” (George Moore).

- “La familia es la brújula que nos guía. Es la inspiración para llegar a grandes alturas y nuestro consuelo cuando fallamos”.
- “En toda manera concebible, la familia es el enlace a nuestro pasado, un puente al futuro” (Alex Haley).
- “Tal vez no tengamos todas las riquezas del mundo, pero juntos... juntos lo tenemos todo”.
- “No importa lo pobre que es un hombre, si tiene familia es rico” (Dan Wilcox).

Resulta interesante observar en este pantallazo de búsqueda qué nombres de autores aparecen; hombres del norte, que han sido y siguen siendo nuestra referencia principal para las ideologías que sustentan nuestros conceptos. En tanto hablamos de ideologías que nos constituyen como sujetos, veamos algunas pocas de uno de los ámbitos que para muchas culturas son “esenciales”:

- “Oye, hijo mío, la instrucción de tu padre y no abandones la enseñanza de tu madre” –Proverbios 1:8.
- “Los hijos son una herencia del Señor; los frutos del vientre son una recompensa” –Salmos 127:3.
- “Esposas, sométanse a sus esposos como al Señor” –Efesios 5:22.
- “Padres, no exasperen a sus hijos; más bien, críenlos según la disciplina e instrucción del Señor” –Efesios 6:4.
- “Hijos, obedezcan a sus padres en todo, porque esto agrada al Señor” –Colosenses 3:20.
- “Lleven los unos las cargas de los otros, y cumplan así la ley de Cristo” –Gálatas 6:2.
- “Con toda humildad, mansedumbre y paciencia, soportándose los unos a los otros en amor” –Efesios 4:2.

El Rey - Dios - el Patrón - El Señor, en diversas versiones, que nos formamos en obedecer, por convicción o miedo.

En tanto esa trilogía, veamos algunos otros planteos sobre la familia:

- “Puede haber esperanza únicamente para una sociedad la cual actúa como una gran familia, no como muchas separadas” (Anwar Sadat, político y militar egipcio).
- “La contra (nicaragüense) es el equivalente moral de nuestros padres fundadores” (Ronald Reagan, ex presidente de Estados Unidos).
- “El poder de la palabra tiene para los gobernantes un valor sin límites. Ahora, que debe variarse constantemente. A la multitud hay que hablarle poderosamente, con lógica a una asamblea, familiarmente a grupos pequeños. Ese es el error de muchos políticos: emplear siempre el mismo tono” (Benito Mussolini),
- “La mayoría de los cargos del país están ocupados por fascistas de confianza. Lo que no hagan por fidelidad, lo harán por temor, ya que no ignoran que se les fiscaliza. La traición se castiga terriblemente” (Benito Mussolini).
- “Es importante que la empresa sea una familia, que las personas sientan que son parte de la empresa, y que la empresa sea como una familia para ellos” (Larry Page, empresario cocreador de Google alphabet).

Ahora algo de imágenes que, como resalta Silvia Rivera Cusicanqui (2015), cooperan sustantivamente para la problematización situada y conectada.

JULIO CÉSAR CAROZZO (COORDINADOR)



fulanovida.blogspot.com



<<https://www.prnewswire.com/news-releases/nueva-campa-na-de-anuncios-publicitarios-deja-a-todos-al-descubierto-para-promover-la-cobertura-de-medi-cal-186994891.html>>

DESCOLONIZAR LA PSICOLOGÍA



Genera un
ingreso extra

Renta tu
CASA
con nosotros

686.106.0101

686.580.0099

www.rinobienes.com

<<https://www.pinterest.es/pin/418060777892880501/>>

**TUS HIJOS TAMBIÉN
NECESITAN CRECER**

El pan Bimbo es **frescura y nutrición**
creado especialmente para garantizar el desarrollo
de tus hijos porque está **enriquecido con**

**HIERRO +
VITAMINAS**
BIMBO

BIMBO
Lo hacemos con amor

f www.bimbovenezuela.com

<<https://juancarlosarellanofabian.blogspot.com/2013/10/tipos-de-publicidad-y-mercado-meta.html>>

4. Colonización educativa

El hombre no es más que lo que la educación hace de él.

Immanuel Kant

Entre la “maestra es la segunda madre” y “mamá amasa la masa y papá va de caza” hemos sido formados/as en las lógicas que sostienen un orden económico-social-político-cultural que nos subalterniza, con consentimiento inconsciente y fundamentado moral y éticamente.

Pensar en la educación como neutral y aséptica resulta un absurdo contragenealógico de sus construcciones hegemónicas. Se apostó a la producción de ciudadanos/as normalizados en las lógicas de poder vigentes, sacándolos de la barbarie de sus tradiciones y culturas diferentes a la dominante.

Las discusiones sobre los fines de la educación son múltiples y policromáticas, pero, en las diversas versiones posibles, parece que siempre, de trasfondo, se puede registrar inmanentemente una búsqueda no siempre consciente de adaptar a los sujetos a las estructuras de normalización de la sociedad dominante. Evidentemente, en esta discusión, podemos ubicar posicionamientos que confrontan con las lógicas hegemónicas de reproducción de lo existente. A modo paradigmático, claramente podemos ubicar a Paulo Freire con su propuesta de una pedagogía liberadora (1970) y tantas y tantos que, desde siempre, se han opuesto a lo dominante que, por tanto, necesario y riguroso, o sea, científico. A modo de ejemplo, la pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh (2013) desde Ecuador, hace referencia a la posibilidad de insurgir, reexistir y revivir, a pesar de la (re)colonización de los pueblos de la región, desaprendiendo la educación moderna en proyectos que apunten a la reexistencia y a la vida misma, hacia un imaginario otro y una agencia otra de convivencia (de vivir “con”) y de sociedad. Una pedagogía de ser y hacerse humano, una educación construida y por construir; que incluye la topología del

ser y la teología identitaria-existencial de la diferencia colonial (Walsh, 2013, p. 15).

Educación, en fin, como instrumento de la producción y reproducción del sistema dominante, hegemónico, colonial y otro aprehendizaje (aprendizaje como apropiación de conocimientos) como instrumento crítico, desideologizador, desnaturalizador y, por tanto, liberador de las dominaciones instaladas en un sistema productor de normalidad y organización única del caos, colonizador y colonizado.

En general, en cambio, aprendemos a naturalizar un único mundo posible, asumiendo historias contadas por los ganadores, asumiendo casualmente que sus protagonistas son hombres y, del lado bueno, sujetos blancos colonos que traen la cultura, la paz, la civilización a mundos salvajes y primitivos. Aprendemos y reproducimos estructuras de género, vínculos, relaciones de poder, poder, valores, éticas, deseos, conductas. En fin, aprendemos a ser sujetos, tal y como el sistema dominante exige para que seamos disciplinados/as y obedientes consumidores de lo existente.

La maestra como segunda madre, la institución escolar como segunda familia, ideologizaciones útiles al régimen de colonización instalado y sostenido desde las propias prácticas educativas. En esa lógica, toda reforma educativa, en general asumida por cada gobierno que logra el poder ejecutivo, recorre métodos y contenidos, pero sin problematizar de fondo las fórmulas colonizadoras de la colonización que mantienen en estudiantes, profesores/as, administrativos/as, las siempre existentes e insistentes colonialidades que se pretenden confrontar.

Hemos venido hablando a lo largo del texto de instituciones y organizaciones. Importa aclarar que hacemos esta distinción considerando a las primeras como el conjunto de reglas compartidas, explícitas e implícitas que reglan las interacciones sociales y a las segundas, como los modos y formas, a modo de estructura especializada y jerarquizada, que se construyen para lograr los objetivos

planteados institucionalmente. En el caso que nos ocupa, la institución educativa será concretada en múltiples formatos de centros y/o espacios educativos que se organizan, se constituyen en organización, para realizar los objetivos planteados por la institución educativa. De acuerdo al foco desde el cual nos colocamos para intentar comprender una temática y así poder problematizarla, será cómo comprendemos esa interrelación entre institución y organización. A modo de ejemplo podemos ver a la escuela como una organización de la institución educativa y, en otro plano, puedo verla como la institución que se explicita a partir de un conjunto de estructuras organizativas como pueden ser los espacios de aula, administrativos, comunitarios, etc. A su vez, puedo ver a la propia institución educativa contenida, fundamentada y determinada por la institución Estado, iglesia, familia u otras y por el complejo entramado de articulación de esas diversas instituciones que interactúan entre sí, no siempre o casi nunca de modo armonioso.

Llegados a este punto podemos dar cuenta que los modos en que las organizaciones puedan poner en acción los efectos de la institución, los instituidos, podrán variar desde estructuras rígidas y fijas en los mandatos institucionales a otras flexibles o directamente confrontadoras del sistema de reglas planteado. Así entonces, las múltiples variantes en los grados de colonialidad con los que podemos encontrarnos en el accionar de organizaciones e instituciones. Desde esa mirada es que vamos a colocar ahora un último espacio, para esta comunicación, donde considerar los efectos de colonialidad.

5. Colonización académica

(...) el diálogo de saberes solo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento (Castro-Gómez, 2007).

Desde la formación académica recibida, junto a las prácticas profesionales con la gente en territorios diversos, con nuestras precedencias familiares, sociales, culturales y de todas las instituciones

que confluyen en nuestro decir, sentir, pensar y hacer; desde ese entramado complejo nos encontramos hoy, en este texto, pensando y debatiendo colonialidades. En ese sentido, parece siempre sustantivo dar cuenta que no somos sujetos abstraídos o asépticos respecto a la problemática que trabajamos. Desde allí hablamos y desde allí intentamos ejercicios de desideologización, desnaturalización y concienciación como los propuestos por la psicología de la liberación (Martín-Baró, 1986).

Al hablar de la academia, una primera y gran diferenciación que debemos hacer es entre ella y el academicismo, estereotipo vulgar e impostura, que busca hacer lo políticamente correcto con los saberes universitarios, desde una adaptación pasiva a los modelos vigentes y exigidos del pensar y el hacer, con exclusión del sentir. Academicismo que apunta al logro fácil del buen ranqueo en los logros del mercado cognitivo dominante, en un hacer “riguroso y preciso”, abstraído de realidades concretas, situadas y posicionadas. Academicismo, al fin, que implica un posicionamiento, aunque se declara aséptico y objetivo. Ciencia abstracta, disciplina impoluta, sin genealogía histórica ni política. De ese, tan explícito en sus implícitos, dejamos a la evidencia de su accionar actual e histórico, para que hable por sí mismo.

Sucede que la academia, que nos ha hecho y hacemos, está marcada y definida por supuestos casi incuestionados, donde la modernidad queda definida desde la colonización y los colonizadores; donde los saberes conocidos aparecen registrados como inicios del mundo y proceden única y exclusivamente del occidente hegemónico con su lista de tercerizados, subalternizados, racializados; sucede que hemos cumplido con la reproducción del vasallaje, abandonando nuestros saberes y prácticas a lo sumo al ámbito de lo “folclórico”, pero sin rangos de legitimidad o valía para ayudarnos a comprender y hacer mundos. Una academia que, en su amplia mayoría, asienta el surgimiento y desarrollo de sus disciplinas en el brebaje colonial, reproduciendo conceptos, nociones, preconceptos,

estereotipos, ideología de un sistema mundo legitimado en la invasión, la conquista, el epistemicidio y culturicidio de cualquier otro mundo posible que no fuera el del norte dominante. Hablamos de un norte político y no geográfico, que sigue manifestándose hasta hoy, en cada una de nuestras culturas, con más o menos efectos devastadores de otras formas de ser y estar.

Es “natural” y lógico que para la validez de nuestras comunicaciones científicas debamos tener varias citas —estructuradas formalmente con los mandatos de instituciones hegemónicas—, donde lo que primen sean autores legitimados del mundo dominante legitimado. Si es posible, con la mayor cantidad de textos en inglés. Ni qué pensar en otros saberes de las culturas dominadas y/o invisibilizadas. Siempre, igualmente, habrá un alivio para nuestras rebeldías con espacios emancipados y emancipadores, donde otras formas de decir son bienvenidas. Claro, esos, que nos permiten un suspiro dentro del estrés de las corridas por los *rankings* para ser *winners* académicos/as, apenas puntúan o no existen dentro de las tablas de puntajes de la academia naturalizada. Hay que hacerlo así pues son las “reglas de juego” y, en ese juego, nos vamos constituyendo dócilmente en académicos/as serios/as y rigurosos/as que reproducen el sistema mundo que a veces hasta se logra cuestionar en *papers* valorados y cotizados en el mercado de valores de ese sistema mundo. Subjetividades recolonizadoras, avaladas por la ciencia, para producir, reproducir y distribuir conocimiento.

Métodos, conceptos, modos de investigar, criterios de verdad y objetividad, procesos éticos y estéticos, vinculaciones con las y los otros (léase *lobby*), valoraciones, legitimaciones y deslegitimaciones, epistemologías y epistemicidios, construcción sin deconstrucción posible de las historias que nos constituyen como hacedores/as de disciplina. Disciplinados/as entonces para ver y mirar lo que la ideología colonizadora ve y mira. Lo demás, en todo caso, pensamiento vulgar que no puede codearse con el saber perfecto y aséptico de los “claustros” académicos.

Feyerabend en un viejo texto, *Tratado contra el método* (otra de las cosas aprendidas y naturalizadas en el sistema académico dominante: viejo=ya no válido) decía: “Una ciencia que insiste en poseer el único método correcto y los únicos resultados aceptables es ideología, y debe separarse del Estado, y en particular del proceso de educación” (1986, p. 303).

En un texto inédito (Viera, 2021) decíamos:

(...) parece prioritario pensar la ética y la crítica en una vinculación indisoluble, pues resulta imprescindible una ética de la crítica y una crítica de la ética, y no de una ética abstracta, universal, sino, en primer lugar, la propia ética que vehiculizo desde mis decires y mis prácticas. Esta posición ética significa, en el sentido de la crítica, no olvidarnos de la existencia del “afuera” que no es afuera, de “la calle” que es donde transitamos, de eso cotidiano que debe o debería recibir los efectos de la acción crítica.

Resulta siempre bonito y correcto hablar de pensamiento crítico, y en cualquier adecuada propuesta de pensamiento es un adjetivo imprescindible. Sucede que a veces, sin darnos cuenta de ello, ni dar cuenta de ello, hacemos crítica desde los cánones y tradiciones permitidas y posibles que, casualmente, devienen de modos y formas validados por los poderes colonizadores hegemónicos. Efectos de colonialidad que nos siguen haciendo hablar como marionetas, responsables y científicas, desde aquello que nos validará como parte del mundo dominante y dominador. Cualquiera de nosotros/as habrá experimentado la calificación de sus propuestas, cuando referían a saberes de países periféricos y, por tanto, subalternizados, como de no científicas, idealismos, folclorismos, hipismos, pintoresquismos. Cuando ya la cosa viene del lado de rescatar saberes ancestrales y reivindicaciones de las memorias, ni digno de debate para la academia, precisa, científica, rigurosa.

Foucault, sujeto que logró valoraciones por sus profundos aportes y también quizás por haber nacido en Francia decía:

Por verdad, entender un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que inducen y que la acompañan (1969, p. 2).

En otro texto, se preguntará:

... ¿qué tipo de saberes queréis descalificar en el momento en que decís: esto es una ciencia? ¿Qué sujetos hablantes, charlatanes, qué sujetos de experiencia y de saber queréis minorizar cuando decís: ‘hago este discurso, hago un discurso científico, soy un científico?’ (1992, p. 133).

Comprender la construcción de la verdad o las verdades, de los procedimientos y métodos, de las formas y las formalidades, de las validaciones y legitimaciones, de los comprobados científicamente y los estereotipos, de las ideologías y creencias que sustentan las prácticas asépticas de las disciplinas que sostienen la academia, nos permite deconstruir políticamente las naturalizaciones e ideologizaciones que nos hacen ser y devenir las y los académicos que construyen saber desde prácticas colonizadas, raramente puestas en problema.

No hay espacio aquí para seguir debatiendo sobre modos y formas desde los cuales, con nuestros poderes académicos, podemos seguir reproduciendo lo que con ganas y entusiasmo queremos combatir. Importa al menos enunciarlo y ver qué hacemos con ello.

A modo de síntesis

La colonización implica momentos y procesos. La colonialidad se sostiene en procesos conscientes e inconscientes que producen prácticas concretas, en su mayoría contradictorias respecto a un ser y devenir histórico, situado y congruente a las necesidades singulares y colectivas de los territorios que habitamos.

Propusimos en este texto apenas apuntes, vislumbres, de eso que nos hace y constituye como sujetos subalternizados subalternizantes. Si permite construir interrogantes en y con nuestras cotidianidades, tiene un buen recorrido en la búsqueda de los caminos, necesarios y posibles, a transitar y en la desnaturalización y desideologización de los caminos que nos transitan, impidiendo encontrar nuestro sur ante tanto norte.

Referencias bibliográficas

- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- FEYERABEND, P. (1986/1975). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- _____. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- GROSFOGUEL, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*. Bogotá-Colombia, (19), pp. 31-58, julio-diciembre 2013. ISSN 1794-2489.
- HARRIS, Th. (2020/1967). *Yo estoy bien, tú estás bien*. España: Editorial Sirio.
- LANDER, E. (comp.) (2000/1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación, *Boletín de Psicología de El Salvador* 5, (22), pp. 219-31, San Salvador. También en A. Blanco (Ed.), *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta, 1998, Capítulo IV, pp. 283-302.
- PICHÓN RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- QUIJANO, A. (1994). Colonialité du Pouvoir, Démocratie et Citoyenneté en Amérique Latine, en *Amérique Latine: Démocratie et Exclusion*. París: L'Harmattan.
- _____. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1a ed. Buenos Aires: Tinta Limón.
- _____. (2015). *Sociología de la imagen*. 1a ed. Buenos Aires: Tinta Limón.
- SEGALES, J.B. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Madrid: Akal.
- SPIVACK, G. (2010/1999). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- VIERA, E. (2021). *Crítica del pensamiento crítico* (inédito).
- WALSH, Ch. (edit.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y(re) vivir. Tomo I*. Ecuador: Ediciones Abya Yala. ISBN: 978-9942-09-169-7.
- Observaciones.** En tanto nos parece siempre pertinente dar cuenta de otras comunicaciones, donde intentamos articular y profundizar lo que sentimos, pensamos, decimos, hacemos, remitimos a referencias de algunos textos por donde hemos transitado aspectos de los aquí tratados.
- VIERA, E. (2023). Inter-humanidad y buenvivir. El sujeto latinoamericano en la época de lo pos-humano. *Revista de Educación y Psicología Simbiosis*, vol. 3 (5), enero-junio 2023, pp. 07-25, ISSN- e: 2992-6904, DOI: <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v3i5.22>, <https://revistasimbiosis.org/index.php/simbiosis/article/view/53>.
- _____. (2022). Nueva normalidad. Normalidades, normas y subjetividades pandémicas. Publicación en libro: Vázquez, Joel (coord.) (2022). *Psicología social y profesionalización: perspectivas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana de México, México: Ediciones del Lirio. ISBN 978-607-8837-80-9.

- _____. (2021). No creo en los psicólogos. Mandatos, identidades y necesidades. *Teoría y Crítica de la Psicología* 16, pp. 281- 95. <http://www.teocripsi.com/ojs/> (ISSN: 2116-3480).
- _____. (2019). ¿Colonización de subjetividades en el sub-desarrollo? *Revista de Psicología Política*. vol.19 no.46 São Paulo set./dic.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000300017
- _____. (2014). Urbanización e Inseguridad. ¿Siglo XXI en soledad y miedo? Publicado en: Acosta, Yamandú; Casas, Alejandro; Mañan, Oscar; Rodríguez, Alicia & Rossi, Virginia (coord.) (2014). *Sujetos colectivos, Estado y capitalismo en Uruguay y América Latina. Perspectivas críticas*. ISBN 978-9974-32-640-8. Montevideo: Trilce.
- _____. (2002). Se concretó el fin del mundo. El 2000 en soledad. En *Revista Universitaria de Psicología*, 2da. Época, v. 01 (01) Montevideo: Facultad de Psicología. pp. 43-49. https://www.researchgate.net/publication/335474350_SE_CONCRETO_EL_FIN_DEL_MUNDO_SIGLO_XXI_EN_SOLEDAD/link/5d680d6a299bf1d599448919/download

APORTES PARA PENSAR LA DESCOLONIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA

Horacio R. Maldonado (Argentina)

Resumen:

En este trabajo se analizan algunos aspectos de la colonización científica y tecnológica que sufre Latinoamérica desde la conquista. Se reseña el origen de los tradicionales polos colonizadores (Europa y Estados Unidos) y pone una alerta, en relación con las nuevas alternativas que las grandes corporaciones diseñan y ejecutan para instalar las neocolonizaciones. También se esboza cómo la ciencia y la tecnología que se producen en estas geografías, deben luchar sostenidamente para generar tanta descolonización como resulte factible. Particularmente, en el artículo se evidencia cómo la ciencia psicológica por estos lares afronta la colonización en tres registros principales: la investigación, la enseñanza y la asistencia, correlativamente se proponen varias alternativas para pensar su descolonización. Finalmente, se reflexiona en torno a un tema clave: la difusión del conocimiento, en general, y las publicaciones, en particular. Ambos aspectos conforman una suerte de coto de quienes detentan el poder en la creación de saberes; estos definen las reglas de juego de qué, cómo, dónde, cuándo, etc., cabe poner a circular el resultado de las investigaciones generadas. Paradójicamente, esta situación se reproduce luego en lo que acontece al interior de América Latina.

En una versión muy preliminar y acotada, la colonización consiste en un conjunto de acciones tendientes a dominar a una comunidad, país o territorio (digamos provisoriamente la colonia) por parte de otro (digamos provisoriamente la metrópoli o conjunto de fuerzas transnacionales sin ubicación geográfica determinada). Los procesos de colonización suelen presentar múltiples aristas o dimensiones, tanto de naturaleza explícita como implícita (estas logran alcanzar un mayor predicamento dada su intangibilidad y poder por parte de quienes las impulsan): entre ellas, y para no abundar, se pueden mencionar: la dimensión ética, cultural, política, militar, económica, científica, educativa y psicológica.

Descolonizar significa, literalmente, eliminar las estructuras coloniales. La descolonización, también en una versión inicial, implica un proceso de independencia de una comunidad, colonia, territorio, en relación con una o más naciones extranjeras o grupos de poder transnacionales sin localización precisa. Estas producen el dominio en virtud de numerosas dependencias particulares, que casi siempre funcionan articuladamente.

La mera colonización territorial ha declinado hacia fines del siglo XX. Especialmente entre los años 1945 y 1962 esa modalidad fue decreciendo en forma acelerada y en gran medida los territorios que formaban parte de las potencias europeas consiguieron la independencia formal. Actualmente existen en el mundo solamente 17 colonias. Ante este panorama, surge de inmediato la siguiente interrogante: ¿Implica este estado de cosas que ha mermado la actividad colonial? De ninguna manera, simplemente la actividad colonial ha evolucionado, se metamorfosea y adopta nuevos caracteres, los cuales al despojarse de la visibilidad territorial se tornan más difíciles de identificar.

Efectivamente, con el amanecer del siglo XXI han surgido inéditas instancias de colonización a las que conviene brindarle máxima atención. Ya no se trata de la colonización tradicional, sino que las alternativas provienen del espacio, de los satélites. Básicamente

en estos tiempos la neocolonización proviene/opera a través del ciberespacio, vía las redes sociales y otras potentes opciones comunicacionales. Curiosamente, la reciente pandemia mundial ha cooperado de manera exponencial para que el poder de estas organizaciones/plataformas, que crean y administran el ciberespacio y sus avatares, graviten de manera formidable.

Por lo menos en occidente, un pequeño y poderoso bloque de corporaciones conocido como GAFA, esto es: Google, Amazon, Facebook y Apple (algunas van mudando sus nombres y otras más se asocian a este selecto grupo, por ejemplo: Microsoft, SpaceX), conforman un oligopolio de empresas digitales que marcan el rumbo de las producciones culturales, científicas y tecnológicas. Tales empresas diseminan vertiginosamente sus productos, los instalan a través de ordenadores y celulares. Los expanden en la web y con ellos penetran/colonizan digitalmente cada rincón de esta parte del planeta y cada rincón de la subjetividad humana. Esto con la venia inocente y entusiasta de la ciudadanía, especialmente de los sectores juveniles.

Para determinados países o regiones, la descolonización en general y particularmente descolonización en lo referido a la investigación científica y tecnológica parece pura utopía, una vana ilusión, una pérfida fantasía. Esto, que para muchos puede resultar una exageración, se confirma si se revisan algunos datos proporcionados por la Unesco en su informe sobre ciencia hacia el año 2030. En un apartado se puede leer:

“La brecha en el gasto en Investigación + Desarrollo (I+D) se cierra progresivamente.

Desde una perspectiva geográfica, la distribución de la inversión en conocimiento sigue siendo desigual (Cuadro 1.2). Los Estados Unidos siguen ocupando una posición predominante, con el 28% de la inversión global en I + D. China ha pasado al segundo lugar (20%), por delante de la Unión Europea (19%) y el Japón (10%). El resto del mundo representa el 67% de la población mundial pero solo el 23% de la inversión mundial en I + D.” (pg. 13).

Si alguien se demora revisando exhaustivamente el informe, podría advertir los paupérrimos números que se verifican en cuanto a América Latina. El retraso comparativo es más que alarmante y en esas coordenadas la colonización científica-tecnológica parece inevitable.

No obstante, más allá de este estado de cosas vigente, el filósofo e historiador Enrique Dussel, en una conferencia brindada en el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías de la ciudad de México, el día 28 de noviembre de 2019, realizó un llamado clave a la comunidad científica latinoamericana: propuso descolonizar la ciencia, abandonar críticamente los modelos científicos eurocentristas y estadounidenses dominantes, los cuales resultan siempre omnipresentes y a menudo venerados en estos ámbitos. Reafirmó, en la ocasión, sus ideas relativas a que la descolonización epistémica permitirá forjar nuevos conocimientos y tecnologías que se podrán aplicar a las múltiples necesidades de la región. Y, correlativamente, activar centros y programas de investigación, como al mismo tiempo ir conformando una masa crítica de investigadores nacionales y latinoamericanos.

Por cierto, este pensador, uno de los artífices de la filosofía de la liberación (Córdoba, Argentina, 1972; Morelia, México, 1975), enfatizó en la disertación una de sus más importantes ideas: manifestó que resulta un objetivo crítico procurar la soberanía científica. Agregó, seguidamente, que admitir esa ciencia universal que termina siendo escrita en inglés en una revista estadounidense o europea, provoca un serio perjuicio en tanto induce a que la región termine comprando los descubrimientos, pague las onerosas regalías estipuladas y no incentive el desarrollo investigativo ni la formación de investigadores. Dejó claro que no toda la ciencia es universal y que de ninguna manera su producción es neutra, aunque a veces existan hallazgos que no necesariamente están en un principio direccionados.

Dussel señaló que el proceso de descolonización tiene como referente insoslayable la ética y remarcó que no puede ser bueno un

acto que no esté a favor de la vida. Aconsejó descolonizar la ciencia para aplicarla a la comprensión de los problemas regionales y apoyar su resolución con el mismo criterio. Igualmente defendió las acciones de descolonización epistemológica ya que, de no ocurrir esto, se seguirá pensando y produciendo con recursos conceptuales, metodológicos y procedimentales que no necesariamente se ajustan a las realidades e idiosincrasias locales. En suma, proporcionó un conjunto de ideas fundamentales para repensar un tema por demás álgido y decisivo para el destino de las poblaciones de esta parte del mundo.

No obstante, vale insistir en que la construcción de una soberanía científica y tecnológica resulta tan indispensable como ardua y laboriosa. Una misión cuasi titánica. Esto no solamente por las dificultades intrínsecas de los procesos de investigación y desarrollo, sino por las descomunales fuerzas del neocolonialismo que procuran evitar, de innumerables maneras, la construcción de dicha soberanía. Para inhibir su expansión utilizan toda clase de argumentos y metodologías: políticas y económicas, formativas y sociales, lícitas e ilícitas, etc.

En esa tarea de construcción de soberanía, cabe aseverar, antes que nada, que de ninguna manera estamos desprovistos de experiencias significativas en esa dirección. Si bien en algún párrafo anterior se indicó que en Latinoamérica predominan ampliamente los modelos científicos y tecnológicos surgidos en el Norte Global (expresión que aquí se refiere al concepto acuñado por De Sousa Santos y que hace referencia a los procesos de conquista territorial sobre el Sur Global); en este Sur existen un cúmulo de ideas, trabajos y experiencias de relevancia e investigadorxs con méritos sobresalientes. Ello, independientemente de su precaria proporción o ínfima visibilidad, en tanto les toca soportar la detracción por parte de los grupos científico-tecnológicos dominantes en la producción de conocimientos, sino también en la difusión de estos. Este capítulo de la difusión/publicación es por demás interesante de analizar, ya que ha sido cooptado también por sectores vinculados a la creación y comercialización de saberes.

No parece una tarea fácil catastrar ese acervo de ideas, proyectos y experiencias que se han llevado y se llevan a cabo con éxito en Latinoamérica y el Caribe, aunque sin dudas, resulta un objetivo investigativo más que imprescindible. Elaborar una suerte del estado del arte de las producciones previas y actuales, constituye una condición primaria e ineludible en eso de la construcción de la soberanía que se desea concretar. Asimismo, es esencial visibilizar, ante propios y extraños, hacia adentro y hacia afuera de la región, aquellos equipos de trabajo que sostenida y silenciosamente contribuyen a la descolonización de la ciencia y la tecnología, en particular, de la Psicología.

En cuanto a la descolonización epistemológica sugerida por E. Dussel y que se expuso en un momento previo, conviene apelar a ciertas ideas de otros autores relevantes para ampliar las visiones sobre el tópico. Boaventura de Sousa Santos en su libro *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (2010), busca perfilar alternativas para generar respuestas válidas, que no se traten de simples especulaciones, sino elaboraciones surgidas de las praxis, de las luchas de los movimientos sociales. Este autor europeo, que entiende con gran lucidez las realidades del Sur, analiza el pensamiento preponderante, conformado a partir de los requerimientos de la dominación capitalista y colonial, y propone combatirlo con una epistemología basada en una ecología de saberes y en lo que él llama, la traducción intercultural. He aquí dos conceptualizaciones de alta gravitación para procurar pensar de otra manera estas existencias.

La ecología de saberes se puede entender como “acciones de encuentro mutuo y del diálogo recíproco que sustenta la fertilización y la transformación recíproca entre saberes, culturas y prácticas que luchan contra la opresión” (B. De Sousa, 2019). El autor indica que toda ignorancia es ignorancia de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia específica, en un diálogo de saberes y conocimientos, incluidos los científicos. Los saberes de una cultura, así sea la occidental con toda su prosapia, son tan solo una parte de los saberes del planeta.

La traducción intercultural, según el sociólogo portugués, consiste en “un tipo de traducción que lucha y recusa el sufrimiento injusto, sistémico y global causado por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado”. Ampliando este concepto, se puede afirmar que esta traducción implica no solo trasladar un texto de una lengua de partida a una lengua meta, sino transferir aquellos aspectos culturales que se encuentran plasmados en la lengua de partida. Para comprender la traducción intercultural es indispensable considerar, según De Sousa, la llamada “sociología de las ausencias” o sociología de conocimientos concentrados. Junto a esta, se encuentra la “sociología de las emergencias”, la cual postula un proyecto de ampliación de saberes, que supere el estatismo del pensamiento occidental.

Lo que sugiere este autor, es una inversión provisoria del orden dominante, al menos hasta la superación de la crisis y la aparición de un nuevo equilibrio dialéctico. Este nuevo equilibrio dialéctico a favor de la emancipación debe orientar las acciones de las ciencias sociales críticas. Claro está que esta opción puede ser catalogada como relativamente ingenua en virtud de que ese orden dominante no está dispuesto a resignar su enorme poder, ese que le permite establecer qué debe entenderse por ciencia y qué no. Qué metodologías y qué procedimientos resultan válidos y cuáles no y, fundamentalmente, qué contenidos y temáticas son dignas de estudios y cuáles no.

Desde ese orden, se autoriza para desacreditar, sin contemplaciones, los conocimientos producidos por sectores populares diversos, ya se trate de minorías de cualquier tipo, comunidades indígenas, movimientos campesinos o feministas, grupos marginales diversos, etc.; e igual suerte corren, obviamente, los productores de esos saberes. La desestimación absoluta o destrucción de estos otros conocimientos generados por vías distintas a los modelos sacralizados y dominantes, produce lo que De Sousa llama “epistemicidio”.

Las epistemologías del Sur, nominación que le pertenece a B. Sousa, constituyen una suerte de metáfora para evidenciar la exclusión, el sufrimiento y la degradación de pueblos y saberes. Buscan resignificar las ideas y experiencias del Sur global, poner en relieve sus supuestos metodológicos y procedimentales y desde allí solicitar el diálogo atendiendo a la pluralidad de saberes, en contraposición a cualquier monólogo etnocéntrico. En suma, un aporte notable para repensar la realidad latinoamericana, la descolonización posible; para pensarla desde otras coordenadas epistémicas y visualizar desde allí las problemáticas locales y, eventualmente, sus abordajes y/o soluciones.

Otro de los autores que con sus conceptos ayuda a analizar algunos aspectos de la colonización/descolonización es el sociólogo Edgar Morin. Una idea clave que propone es la necesidad imperiosa de reformar el pensamiento, para así poder pensar de otra manera. Insiste en que se evidencia “una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridimensionales, transversales, globales” (Morin, 2001). En tal sentido, postula el desafío de la globalidad, lo cual implica inexorablemente el desafío de la complejidad.

Así sostiene que los desarrollos disciplinarios de las ciencias provocaron los inconvenientes de la superespecialización y la parcelación de los conocimientos. Y enfatiza: “esta situación no solo produjo conocimientos y claridades, también provocó ignorancia y ceguera” (op. cit.).

En este sentido, enuncia lo que da en llamar el conocimiento pertinente y señala que es el que posibilita situar toda la información en su contexto. Inclusive agrega, siguiendo a C. Bastien, y esto resulta nodal, “el conocimiento progresa principalmente no por sofisticación, formalización y abstracción, sino por la capacidad para contextualizar y totalizar” (Morin, 2001). Esta idea resulta capital

para comprender el fenómeno de la descolonización e impugnar las variantes neocoloniales que azotan estas geografías latinoamericanas en lo que hace a ciencia y tecnología.

Uno de los conceptos fundamentales que toca desentrañar para comprender los procesos de descolonización en la actualidad, es la colonización mental o psicológica. Esta alternativa es utilizada por el *establishment* dominante para sojuzgar a buena parte de las sociedades del Sur. En este actual siglo, los ejércitos tradicionales han perdido y seguirán perdiendo crédito en la tarea de sostener con armas convencionales los procesos de colonización. Hoy y cada vez más, los recursos bélicos se impregnan de tecnologías cuasi intangibles, se sofistican considerablemente y resultan sumamente eficientes en eso de ejercer el poder y vigilar y controlar a la ciudadanía.

El filósofo surcoreano Byung-Chul Han analiza críticamente las nuevas técnicas que utiliza el capitalismo neoliberal para acceder y conquistar la *psique* de la población. La psicopolítica constituye para Han un sistema de dominación, que lejos de emplear espacios de opresión y reclusión (familia, escuela, hospital, cárcel, etc.) como lo hizo el poder disciplinario, utiliza un poder seductor que logra que las personas se sometan alegremente y en masa al entramado de dominación. La biopolítica, ese concepto introducido por M. Foucault para describir la disciplina que permite analizar los mecanismos por los que la política y el poder administran la vida de los ciudadanos, cede en este siglo su supremacía explicativa a la psicopolítica.

La forma de dominación propia del neoliberalismo adquiere una manera sutil, flexible, amable e inteligente y esquivada, además, cualquier visibilidad. Esto en virtud de que justamente allí radica buena parte de su poder, en su invisibilidad. La biopolítica es inadecuada para el régimen que explota la *psique*; se apoya en la estadística, pero no tiene acceso a la dimensión psíquica. Según Han el disciplinamiento corporal claudica ante la optimización mental. De allí la propuesta de la psicopolítica se vale del *Big Data* que se apodera y concentra toda clase de datos que los individuos entregan

mansamente. La eficacia del psicopoder consiste entonces en que el sujeto se crea libre, cuando en verdad el sistema explota su libertad. El neoliberalismo convierte al ciudadano en consumidor y de esa manera le tiende una emboscada letal.

En páginas previas se afirmó que las novedosas formas coloniales, que implementan por estos días las antiguas potencias colonizadoras, han variado sus métodos, los han refinado y eficientizado de manera extraordinaria, pero mantienen intactos sus objetivos. Esto es, lograr el control sobre países en vías de desarrollo, a fin de obtener/extraer materias primas de todo tipo a precios excesivamente convenientes (energía, alimentos, minerales, tierras, etc.) y apoderarse de recursos críticos claves para utilizar incluso en el futuro (agua, por ejemplo), pero también recursos humanos. En no pocos casos, para utilizarlos a bajo costo en tareas incómodas o peligrosas donde se requiere fuerza física y resistencia, y en otros, para aprovechar la formación académica que esos recursos obtuvieron en universidades o centros de formación en sus lugares de origen.

El neocolonialismo estriba, en realidad, en un sistema político transnacional y dinámico que opera allí donde puede obtener pingües ganancias, con mínimos riesgos. Sus principales características son las de provocar dependencia económica, básicamente a través de los organismos de crédito internacional (FMI, Club de París, etc.). Sin embargo, la injerencia trasciende ampliamente lo meramente económico y afecta a todos y cada uno de los aspectos de la cultura de los países dominados.

En este punto interesa mostrar cómo influye en la educación, en general, y en la ciencia y en la tecnología, en particular. Vale detenerse especialmente a evidenciar algunos de los efectos de la colonización en la disciplina psicológica, materia en la que trabajamos hace una buena cantidad de años. De igual manera se esbozarán algunas posibilidades que quizá sean útiles para descolonizar esta área de la ciencia.

En lo que hace a la psicología, Latinoamérica ha sido y es colonizada desde dos grandes zonas geográficas de producción de conocimientos. Por un lado, importando de Estados Unidos buena parte de sus desarrollos en lo que hace a la psicología conductual, pilar epistémico a partir de la segunda década del siglo XX y más tarde, adoptando al cognitivismo en tanto instancia superadora. El auge de este último coincidió con la emergencia y expansión de las computadoras en los años 50. Nombres de importantes psicólogos como el de William James, John Dewey, John B. Watson, G. Stanley Hall, Gordon Allport, Abraham Maslow, Arnold Gessel, Jerome Bruner, por mencionar algunos de los más notables, han sido enseñados y estudiados con fervor y acatamiento y también aplicados de forma exhausta por psicólogos desde el Río Bravo hasta Ushuaia.

Asimismo, The American Psychiatry Asociación (APA) fue convertida, a pesar de ser una organización que congrega a médicos psiquiatras, en una autoridad máxima en eso de establecer de qué se trata la salud mental. Sin dudas, un verdadero caballo de Troya para impregnar subrepticamente los diagnósticos que se elaboran por estas geografías. Al tiempo ha formulado/revisado un minucioso y polémico catálogo (DSM) de enfermedades psicológicas, que en muchos sectores de América Latina es referenciado cual oráculo.

Por otra parte, Europa ha influenciado profundamente el desarrollo de la disciplina, tanto en lo relativo a sus distintas variantes conceptuales como a las herramientas técnicas utilizadas para concretar sus diversas prácticas. En Francia radican importantes centros y espacios de investigación, los que han convertido a esa nación en una productora y proveedora mundial de la ciencia psicológica. Nombres como los de Henri Wallon, por ejemplo, han impactado fuertemente en los centros de enseñanza y práctica de la psicología infantil. De igual manera, autores como Ribot, Janet, Binet y Simón fueron por mucho tiempo lecturas obligadas para los psicólogos de nuestra región. En las últimas décadas, la influencia de Jacques Lacan ha sido por demás relevante en los círculos psicoanalíticos.

Otros investigadores pioneros en la psicología occidental que han influido de manera extraordinaria son, desde Austria, Sigmund Freud y desde Suiza, Jean Piaget. Uno considerado el padre del psicoanálisis y el otro como artífice de la epistemología y psicología genética. El nombre de Lev Vygotski ha trascendido largamente las fronteras de Rusia y Europa y se ha instalado en centros de formación de psicólogos, donde es reconocido especialmente por quienes se dedican a temáticas educativas. La lista de colegas europeos que desde Wilhelm Wundt nos han influido, es por demás extensa.

Todos estos nombres ilustres, de USA y Europa, han sido y son referentes de tantísimos colegas latinos en eso de explicar cómo funciona el psiquismo humano. De igual manera lo son ante la necesidad de implementar metodologías, técnicas y procedimientos para abordar las demandas y problemáticas cuando atendemos los requerimientos de estas poblaciones. Este estado de cosas es considerado altamente satisfactorio para muchxs profesionales de la psicología. Les resulta cómodo igualmente trasladar, sin miramientos ni objeciones, aquellas concepciones psicológicas producidas y validadas en otras culturas. Quizá, sin pensarlo, se desentienden de la enorme significación que tiene el contexto; como bien lo afirma C. Bastián “texto y contexto se influyen inexorablemente”. En este sentido, cabe traer a colación la recomendación de Edgar Barrero Cuellar (2015) cuando expresa:

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

Por lo manifestado hasta aquí quizá conviene poner de relieve cómo ese colonialismo científico y tecnológico ha influenciado las prácticas psicológicas en tres ámbitos fundamentales y plenamente articulados: la investigación, la enseñanza y la asistencia. Adicionalmente, haremos alguna referencia al tema de la difusión/publicación de las producciones que se realizan en América Latina.

En cuanto a la investigación, es pertinente señalar, en primer término y como ya se anticipó, que en esta zona del mundo dicha actividad tiene bajo crecimiento. Ello en función de que no existe una tradición investigativa, la cual ha sido cercenada sistemáticamente tanto desde adentro de la región como desde afuera y sí se verifica una tradición en importar este tipo de bienes. Esto determina varias cuestiones: que se atrofien las iniciativas en eso de atreverse a generar saberes, que surjan inhibiciones a la hora de romper con los dictámenes y formatos de las naciones productoras (que a *priori* desdeñan los proyectos que se piensan o presentan contrariando sus mandatos), que los equipos de investigación sean reducidos, con mínimos recursos y, correlativamente, con una escasa producción. Por cierto, la poderosa industria internacional del conocimiento no ve con malos ojos este estado de situación.

Un segundo aspecto responsable del bajo volumen que tiene esta actividad en América Latina, correlativo del anteriormente indicado, tiene que ver con los históricamente paupérrimos fondos destinados a la producción de ciencia y tecnología en estos países, ya sea en el sector público como en el sector privado. Esto es así, tanto en las universidades como en los espacios destinados específicamente a la investigación y desarrollo, tipo Fundación Oswaldo Cruz en Brasil, CONICET en Argentina, IPN CINVESTAV y CONACYT en México, entre otros muchos. De allí que, más allá de los ingentes esfuerzos de los investigadores y de su probada capacidad, la carencia de presupuestos adecuados afecta sus hallazgos y descubrimientos.

Con relación a los modelos que se instrumentan, a menudo, son los mismos o muy semejantes a los postulados por los grandes

centros de producción de conocimientos. Pareciera que ello les otorga legitimidad y validez a las pesquisas. La dependencia a aquellos modelos importados no solamente es instrumental, lo cual en algún sentido podría convalidarse, sino que se trata de una consecuencia directa de la colonización cultural, específicamente de una pertinaz colonización mental. La cual, lamentablemente, es difícil de percibir por quien la padece y, por ende, difícil de contrarrestar.

Otro dato característico de las investigaciones de la región es que con frecuencia puede apreciarse un divorcio entre los programas o proyectos que se formulan y las necesidades particulares de la población latina. Claro está que existen en este territorio problemáticas más o menos universales, pero también una significativa nómina de problemáticas psicológicas que son propias y típicas de estas comarcas y deben ser abordadas tomando en consideración estrictamente el contexto en que emergen o se suscitan. Ello, por supuesto, demandará la construcción y uso creativo de ideas, metodologías y procedimientos, lo cual fortalecerá la autoestima de los investigadores, por un lado, y permitirá disponer de un banco común de recursos a compartir, por otro.

En cuanto a neutralizar, hasta donde sea posible, las neocolonizaciones científicas en el campo psicológico y más allá de la recomendación clave que se acaba de hacer en el párrafo anterior, esto es, privilegiar en las pesquisas que se determinen en función de los problemas acuciantes de nuestras sociedades, resultará totalmente recomendable la elaboración de trabajos y estudios interdisciplinarios, intersectoriales, interinstitucionales, bi y multinacionales.

Esto redundará, vale insistir, en la generación de una masa crítica de investigadorxs en la disciplina, dotará de mayor reconocimiento e implementación de los hallazgos que se produzcan y permitirá posicionarse de mejor manera en los ámbitos de intercambio internacional. Todo esto, claro, está fuertemente supeditado a la voluntad política de los gobiernos que integran la patria grande y ella se tiene que reflejar en la cantidad de recursos económicos que se asignan

a fin de financiar programas y proyectos y, correlativamente, otorgar buenas condiciones laborales y salarios para quienes investigan. Cuando esto no sucede, se vacían las instituciones que generan ciencia y tecnología y muchxs de lxs científicxs procuran emigrar a los grandes centros de producción de conocimientos. Esta emigración de talentos científicos implica una dura derrota en la lucha por la descolonización.

Para cerrar este apartado sobre la producción de psicologías en nuestras latitudes, vale enfatizar que estos aportes siempre deben tener como finalidad innegociable el bienestar de la población, el logro de una salud psíquica integral y el bregar por su efectiva liberación. Cabe realizar esta advertencia porque es sabido que, en numerosas oportunidades, las psicologías originadas en las metrópolis están diseñadas con base en las conveniencias del *establishment* económico/político/cultural dominante. Detrás de la irreprochable prolijidad científica y tecnológica, moran intenciones aviesas, por ejemplo, la del control social y, finalmente, la enajenación de las personas.

En lo que se refiere a la enseñanza de la psicología en estas geografías, es factible indicar que las universidades en general han sido responsables de enseñar sobre escuelas, corrientes y sistemas originados en los dos grandes polos psicocolonizadores: Estados Unidos y Europa. Los contenidos generados en América Latina e incluidos en los programas de estudio han sido apenas insignificantes y se les ha concedido ínfima atención y escaso uso. Esto, aunado a los exiguos y crónicamente insuficientes presupuestos otorgados a las universidades públicas, conforma una difícil posición para abatir o morigerar la colonización formativa.

Respecto a las modalidades de enseñanza, por lo regular se han privilegiado aquellas metodologías que tienen como epicentro a lxs profesorxs y que conceden insuficiente participación a lxs estudiantes. Las clases magistrales, pergeñadas en la modernidad hace unos cuatro siglos, siguen utilizándose de manera proverbial en las

décadas iniciales del siglo XXI. Tanto la selección de contenidos como las metodologías y estrategias formativas, o las formas de evaluación, hijas del colonialismo más acérrimo, tienen que revocarse cuanto antes mejor.

En tal sentido, se postula que un imperativo de las transformaciones educativas pasa por maximizar el protagonismo epistémico de lxs estudiantes. En las actas fundacionales del sistema educativo occidental ya podía avizorarse una sentencia de enorme gravedad simbólica que rezaba así: máxima actividad para lxs profesorxs y mínima actividad para lxs alumnxs. Se vislumbra aquí una herencia proveniente de Europa central y que se esparció aceleradamente por todo el nuevo mundo. En consecuencia, se considera prioritario proponer y fomentar el protagonismo estudiantil, lo cual no se trata de un mero asunto didáctico, sino también un acto pedagógico de carácter revolucionario que impugna esa modalidad de claro tinte colonial.

Esta propuesta tiene como finalidad impulsar un cambio que democratice efectivamente las relaciones de poder entre lxs aprendientes y lxs enseñantes, posibilitando que las relaciones se construyan sobre bases más equilibradas en lo que hace a la tramitación del poder. Además, se lograría que la subordinación histórica de los primeros a los segundos pueda revertirse y ser abolida definitivamente. No sería aventurado entonces hablar de una real emancipación de quienes aprenden y en el mismo acto estarían más próximos a convertirse en productores de conocimientos y no en simples reproductores de saberes ajenos.

En esta línea, la reforma de la enseñanza según E. Morín (2001) “debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”. Este sociólogo, mentor del pensamiento complejo, insiste en que la enseñanza otorgó máximo crédito a la separación antes que a la unión, al análisis en detrimento de la síntesis. En consecuencia, asegura que el desarrollar la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en

una prioridad de la educación por venir, en la neoeducación. Indica en el texto mencionado que la aptitud para contextualizar lleva al surgimiento de un tipo de pensamiento que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio (cultural, social, económico, político y natural). En este sentido es que expresa de manera taxativa que la reforma del pensamiento exige la reforma plena de las universidades y los centros de enseñanza.

Una situación agravante que amenaza seriamente la descolonización de la enseñanza y que cobra mayor relevancia estas últimas décadas consiste en la instalación de universidades europeas y estadounidenses en nuestros territorios. Se evidencia así una suerte de industria de la educación superior, la cual es gestionada a menudo por sus casas matrices según sus pautas organizativas, e incluyendo en sus programas curriculares solamente aquellos conocimientos validados por ellos, despreciando/objetando/marginando los de origen local. Por cierto, estas variantes colonizadoras son factibles gracias a la complicidad de gobiernos débiles, cuando no corruptos, que facilitan el ingreso y progreso de estas empresas educacionales que obtienen altísimas rentas y denotan poco aprecio por estos suelos.

Es importante recordar en este punto, que en América Latina existen dos organizaciones que bregan por la formación de psicólogos comprometidos con las visiones, el ideario y las costumbres de las poblaciones ubicadas al sur del Río Bravo, tanto antes como después de la conquista española y portuguesa. En ambas se trabaja sostenida y de forma cooperativa en pos de descolonizar nuestra disciplina y mejorar la calificación de nuestros psicólogos. Una de estas es la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI) creada en el año 2002 y la otra es la Asociación Latinoamericana por la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI), fundada en Cajamarca, Perú, en el año 2011. Estas dos instituciones congregan un gran número de colegas que interpretan que otra formación en psicología es posible, necesaria y urgente.

Para completar este breve recorrido donde es dable verificar la colonización que ha vivido y que soporta aún la psicología en Latinoamérica, es oportuno poner de relieve lo que ocurre en el campo de la asistencia, asistencia técnica, psicoterapia, orientación y asesoría. Por supuesto que estas actividades tienen una fuerte vinculación con la formación que reciben lxs psicólogxs en las universidades y demás centros de capacitación.

En consecuencia, no resulta extraño que los conocimientos científicos y la variedad de recursos tecnológicos que utilizan en sus prácticas los colegas de estas zonas tengan origen en el norte, ya sea en USA o en Europa. Esto es así tanto para desarrollar acciones diagnósticas como para llevar a cabo tareas psicoterapéuticas o de orientación y asesoría. Cuando se informa de actividades que no se encuadran en ese marco, suelen ser rechazadas vigorosamente por los Consejos o Colegios de Psicólogxs, por los centros de formación más o menos tradicionales e incluso por los medios de comunicación o diversos sectores de la comunidad.

Una peculiaridad que han mostrado y muestran las alternativas psicoterapéuticas desplegadas en la región, es que la amplia mayoría de ellas tratan a las personas de manera individual. La llamada psicología clínica, más allá del sustento teórico/metodológico que utilice, habitualmente promueve la atención singular. Esto, desde luego, no implica desconocer que la labor clínica también tiene como destinatarios a parejas, familias y grupos, y logra con ellos excelentes resultados. Aunque, cabe decirlo, todos estos tipos de intervención suelen ser onerosos e inaccesibles para una amplia mayoría de la población.

La supremacía de las psicoterapias de carácter individual sobre las psicoterapias destinadas a colectivos diversos: instituciones, comunidades, grupos marginales, etc., es notable en la mayoría de nuestros países. El acceso a la orientación y salud psicológica es incluso más complicado que el acceso a la salud física, lo cual es mucho decir. La distribución de este bien social que es la atención

psíquica, como tantos otros, es claramente inequitativa en nuestras geografías.

En la constante lucha por descolonizar la psicología, habrá que tomar nota de este asunto y reclamar a los centros formativos, a los cuerpos de profesores y a los centros de estudiantes, entre otros espacios, genuinos esfuerzos para remediar este estado de cosas. Correlativamente habrá que pedir otro tanto, en especial recursos económicos y técnicos, a las instancias gubernamentales y/o afines responsables de la salud pública. El bienestar psicológico de la población, la armonía individual y colectiva no tiene ni puede ser negociable ni postergada sistemáticamente. Este bienestar tendría que ser un compromiso ineludible para la comunidad de psicólogos que trabaja en América Latina.

En unas líneas previas mencionamos algo que dimos en llamar la industria de la enseñanza. La educación superior es, para muchos, una actividad muy lucrativa que tiene que regularse según las leyes del mercado. Ahora vale dejar algunas palabras sobre la industria de la salud psicológica; para otros, es igualmente una actividad muy rentable y en consecuencia un mercado potencial que debe ser cooptado a toda costa. En esta dirección trabajan con ahínco y grandes presupuestos, destinados básicamente a publicidad, las potentes industrias farmacéuticas internacionales.

Los DMS son hojas de ruta para que psiquiatras y médicos conquisten ese mercado y confirmen el éxito de esta maniobra neocolonizadora. Las organizaciones de psicólogos tienen que estar muy atentas ante este estado de situación, impugnar la sobremedicalización, la utilización excesiva o innecesaria de fármacos en la infancia, la adolescencia, la adultez y la ancianidad. Al tiempo, les toca revisar y reformular a fondo las estrategias psicológicas existentes y producir otras inéditas, para procurar la salud psicológica tanto de los individuos como de las comunidades de la región.

Finalmente, conviene apuntar un par de ideas en torno a un tema clave: la difusión del conocimiento en general y las publicaciones en particular. Ambos aspectos conforman una suerte de coto reservado a quienes detentan el poder en la creación de saberes, los mismos que definen las reglas de juego de qué, cómo, dónde, cuándo, etc. Cabe poner en circulación el resultado de las investigaciones generadas. Esto no ocurre por meras cuestiones epistémicas, como habitualmente se pretexto y muchos creen; por detrás existen importantes motivaciones de orden económico, político y otras atinentes al control mundial del mercado científico/tecnológico. Paradójicamente, esta situación de regulaciones y trabas se reproduce luego en lo que acontece al interior de América Latina.

Con relación a este asunto resulta válido plantear la siguiente convicción: existe una norma de aplicación mayoritaria en el campo de las publicaciones que determina que un trabajo solamente puede ser divulgado en una única revista. La exigencia de lo inédito tiene una fuerte tradición en Latinoamérica (y más allá de ella también) y quizá debería ser impugnada. La principal razón de esta idea es que los descubrimientos que se producen en esta zona del planeta no tendrían que mantenerse confinados en una exclusiva edición, a veces, con un número muy limitado de lectores. Esta restricción debilita e inhibe la difusión de hallazgos que podrían beneficiar directa e indirectamente a vastos sectores de la población y, correlativamente, a los equipos que se dedican a la creación de saberes. Decididamente es plausible la idea de organizar y respaldar una suerte de Mercosur Editorial donde se libere la circulación de conocimientos psicológicos.

Hasta aquí algunas ideas que tal vez ayuden a pensar cómo identificar ese flagelo que es la colonización psicológica y generar antidotos para morigerar sus efectos en la región. Como antes se indicó, se trata de una tarea colosal pero absolutamente indispensable. Una tarea minuciosa y constante en la que se implique la mayor cantidad de psicólogos posible, en esos tres campos inseparables que son: la investigación, la enseñanza y la asistencia.

Referencias bibliográficas

- BARRERO CUELLAR, E. (2015). Formación de psicólogas y psicólogos en América Latina. Hacia una nueva razón ética política para la humanidad. En: *Formación en psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina*. ALFEPSI Editorial.
- BAUMAN, S. (2013). La educación en la modernidad líquida. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- BASTIEN, C. (1999). Citado por E. Morin En: *los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, pág. 13. París, Francia. Unesco.
- CALVIÑO, Manuel (2015). Obrepciones y encantamientos para ser una universidad del primer mundo. Provocaciones para un debate necesario. En: *Formación en psicología, Reflexiones y propuestas desde América Latina*, ALFEPSI Editorial.
- COMENIUS, J. A. (1998). *La didáctica magna* (Octava edición). México. Ed. Porrúa.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948). Asamblea General de la Naciones Unidas. Resolución 217 A (III). París. Francia.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires, Argentina. CLACSO.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Argentina. CLACSO.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2019). *Construyendo las epistemologías del sur para un pensamiento de alternativas*. Volumen I.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.9>
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvt6rmq3.9>
- DE SOUSA SANTOS, B. y O. (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid, España. Ed Akal.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República. Uruguay.
- DUSSEL, E. (2019). Conferencia magistral “El papel de la filosofía en la ciencia y la tecnología”. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. 28/09/2019. Ciudad de México.

- _____. (2006). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo I. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo XXI
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo XXI.
- HAN, B-C. (2023). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Taurus.
- HAN, B-C. (2021). *La sociedad paliativa. El dolor hoy*. Barcelona, España. Ed. Herder.
- HAN, B-C. (2014). *La psicopolítica*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Herder.
- LÓPEZ MOLINA, E. (2015). *El tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización*. Córdoba, Argentina. Ferreyra Editor.
- MALDONADO, H. (2021). Aprender y enseñar antes, durante y después del Covid-19. La pandemia como catalizador de contextos tecno-culturales en los campos educativos. Lima, Perú. *Revista Nueva Hegemonía* No 8. En: *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia*. Maldonado, H. y Fornasari, M. (2021) (Comps.). Córdoba, Argentina. Ferreyra Editor.
- _____. & Fornasari, M. (Comps.) (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Córdoba, Argentina. Ed. Brujas,
- _____. (2017). *La psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba, Argentina. Ed. Brujas.
- _____. (Comp.) (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad*. Córdoba, Argentina. Ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- _____. (2012). El campo educacional y sus problemáticas. *Revista Dialogar* No 44. Dossier. Colegio de Psicólogos de la provincia de Córdoba, Argentina.
- _____. (2008). Una historia escolar. Hoy la universidad. Periódico de la Universidad Nacional de Córdoba N° 43. Septiembre. Córdoba, Argentina.
- _____. (Comp.) (2008). *Problemáticas críticas en el sistema educativo*. Córdoba, Argentina. Ed. Universidad Nacional de Córdoba
- MORIN, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Nueva Visión.

- _____. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Argentina. Paidós Editorial.
- MURUETA, M. (2014). *Psicología. Teoría de la praxis*. Tomo II. Transformación Educativa. México. Amapsi Editorial.
- RANCIERE, J. (1997). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España. Ed. Leartes
- UNESCO. (2015). *Informe sobre la ciencia. Hacia 2030*. Resumen. París, Francia.

TEORÍA DE LA PRAXIS Y SOCIEDAD DEL AFECTO, VÍAS DE EMANCIPACIÓN LATINOAMERICANA

Marco Eduardo Murueta (México)

Cada vez es más intenso el flujo migratorio de los países latinoamericanos y otros países pobres hacia Estados Unidos y Canadá, así como hacia los países europeos. La cada vez más amplia extensión de la pobreza y la falta de expectativas hacen que muchas personas se decidan a dejar sus lugares de origen y a sus familiares, para correr los múltiples riesgos de la emigración indocumentada. Desde la Segunda Guerra Mundial, muchos latinoamericanos trabajan en Estados Unidos en labores arduas del campo y de la ciudad sin los derechos, salarios y prestaciones que tendrían los trabajadores nativos.

Los países latinoamericanos cada vez importan más productos tecnológicos de los países ricos. Para poder importar esos bienes, consiguen dólares a través de exportar bienes naturales, mano de obra barata y drogas prohibidas, principalmente, a los Estados Unidos. Los intercambios comerciales entre países latinoamericanos son demasiado escuetos si se comparan con los que tiene cada uno con Estados Unidos.

A los países latinoamericanos se les ha considerado como subdesarrollados, dependientes y periféricos. Más recientemente, a algunos se les considera como “en vías de desarrollo”, para dar la ilusión de que avanzarán poco a poco hasta alcanzar a los países

“desarrollados”. Sin embargo, desde hace cinco siglos, América Latina ha sido sometida, agredida, desangrada, saqueada y expoliada por los imperios, primero europeos y luego por Estados Unidos.

Simón Bolívar, José María Morelos, José Martí y el Che Guevara simbolizan las luchas por la emancipación de los pueblos latinoamericanos. En el siglo XXI, esas luchas emancipadoras han logrado triunfos electorales en Brasil, Chile, Bolivia, Nicaragua, Argentina, Venezuela, Ecuador, Uruguay, Paraguay, México, Honduras, Perú y Guatemala, después de que en la segunda mitad del siglo XX hubo triunfos armados en Cuba y Nicaragua, en los que se han establecido gobiernos socialistas duraderos. A pesar de esos triunfos, los países latinoamericanos continúan padeciendo la pobreza y, en la mayoría de ellos, la violencia y la corrupción. Con la excepción de Cuba, Venezuela, Bolivia y Nicaragua que han pretendido implantar el “socialismo”, en franca contraposición a los Estados Unidos, los triunfos electorales en los demás países han derivado en gobiernos “de izquierda” que, sin lograrlo, pretenden ser buenos administradores del sistema capitalista para mitigar un poco la pobreza, siendo relevados alternadamente por gobiernos neoliberales más crudos. Cuba, Venezuela y Nicaragua han tenido un marcado deterioro económico. Solamente Bolivia ha tenido un desarrollo económico notable, sin dejar de ser un país muy pobre.

El occidentalismo, que actualmente se expresa como sistema capitalista, está en la base del sufrimiento de la humanidad y es lo que mantiene en la pobreza a un continente rico en bienes naturales, historia y cultura, como lo es América Latina. Es necesario acabar con el sistema capitalista y superar por fin la cultura occidentalista; terminar la era de la civilización occidental y entrar a una nueva era civilizatoria.

El capitalismo, como expresión de la cultura occidentalista, enferma a la humanidad al promover el egoísmo y el ensimismamiento, con lo que se genera la rivalidad, la guerra, la corrupción, la soledad, el estrés y el deterioro emocional, llegando a niveles extremos.

¿Cómo salir del capitalismo y de la cultura occidentalista?

Marx pensó que para acabar con el capitalismo se requería la unión internacional y nacional de los proletarios (no dueños de medios de producción), para echar por la fuerza a los gobiernos procapitalistas y establecer un nuevo gobierno prosocialista, un gobierno de la clase proletaria que establecería leyes a favor de los trabajadores y en contra de los burgueses, incluyendo la expropiación de los medios e instrumentos de producción. El mismo autor pensaba que esas revoluciones socialistas se iniciarían en los países capitalistas más industrializados, al asumir que la *conciencia de clase* se desarrollaría con base en el desarrollo de las fuerzas productivas, es decir, de los instrumentos de producción y de la capacitación necesaria para manejarlos. Al requerir y tener mayor preparación, así como formar parte de grandes conglomerados laborales, los trabajadores accederían a conceptos más complejos que les permitirían unirse y desarrollar estrategias de mayor eficacia para derrocar a sus explotadores.

Sin embargo, las revoluciones “socialistas” han brotado (y algunas de ellas, con éxito) en países poco industrializados y con bajos niveles de preparación educativa y laboral. Así fue en Rusia, en China, en Cuba, en Vietnam, en Nicaragua, en Venezuela y en Bolivia. Evidencia de una de las equivocaciones teóricas de Marx que es necesario analizar y, por tanto, llegar a nuevas conclusiones.

Marx tenía razón en que el pensamiento se relaciona con la actividad práctica y, por tanto, con los instrumentos de producción y, en general, con base en el desarrollo tecnológico. No se podría pensar en la gran cooperación productiva que implica la industria antes de que hubiera máquinas que la hicieran posible, más ahora con la cibernética y la robótica. Pero quienes están inmersos o absorbidos en ellas, como quien busca los anteojos que trae puestos, pueden no tener la perspectiva suficiente para valorar y avizorar sus posibilidades, además de que no están tan necesitados de hacerlo, como aquellos que están marginados de ellas y tienen mayor sufrimiento

económico-emocional. Es la necesidad la que genera búsqueda de posibilidades y, si las encuentra, las aprovecha de inmediato. Los países y pueblos pobres pueden ser más sensibles a nuevos caminos si les parecen promisorios y accesibles.

Por otra parte, en los países que se han declarado socialistas y han expropiado a los burgueses los medios e instrumentos de producción —con gran enojo de la burguesía mundial—, los gobiernos se han convertido en nuevos dueños, manteniendo como proletarios al resto de la población. Es decir, han establecido un “capitalismo de Estado” o “capitalismo de gobierno”, con lo que se mantiene la separación entre patrones y trabajadores asalariados. Ninguno de ellos ha promovido suficientemente el cooperativismo para que los trabajadores sean dueños de su empresa. Si, como decía Emiliano Zapata, la tierra es de quien la trabaja, para superar al capitalismo es necesario que las empresas sean de quienes las trabajan, en la proporción en que así lo hagan.

A diferencia de Hegel, en el pensamiento de Marx se mantienen algunos elementos de la cultura occidentalista que limitan las posibilidades de superar al capitalismo y a dicha cultura. La separación entre ser y pensar, y entre materia e idea, es una equivocación occidentalista, mantiene la separación entre mente y cuerpo, entre hacer y pensar. Asumir que el pensamiento depende de la práctica, contradice la propia tesis I de Marx sobre Feuerbach, en la que asume que el pensar también es praxis, acción. Marx considera a la *conciencia de clase* como elemento clave para la revolución emancipadora, lo que ha hecho que muchos de sus seguidores pretendan adoctrinar a quienes tratan de incorporar al movimiento socialista; pretenden que se “den cuenta” de su condición de clase. Marx no consideró suficientemente la formación de las identidades colectivas a través de procesos emocionales, es decir, afectivos.

Las identidades de clase social que propuso Marx a través de la *conciencia de clase*, se sobreponen a identidades históricas previas como son las de pueblo, comunidad y nación. Identidades afectivas,

axiológicas y rituales que, como cultura, trascienden al conjunto de la población viva y se vinculan a las generaciones anteriores y posteriores. Los proletarios en los que pensó Marx son una parte del pueblo, especialmente los obreros (la clase obrera) que —en esa perspectiva— se disocian de los campesinos, los pequeños comerciantes, los pequeños empresarios, los intelectuales, los estudiantes, los profesionistas, las amas de casa, los vendedores de oficios (plomero, albañil, carpintero, etc.), que no son precisamente obreros asalariados. El concepto de pueblo integra a todos ellos. Por eso, Gramsci prefirió el concepto de “clases subalternas” sometidas todas a la “clase hegemónica”. Así, puede plantearse un gobierno del pueblo en lugar de un gobierno de una clase social; un gobierno integrador de todas las “clases subalternas” con sentido e identidad histórica. Integrador de toda la población, incluso reeducando a los anteriores capitalistas y, sobre todo, a sus descendientes. El poder popular como autogobierno, que inhibe por diversos medios la subsistencia de una “clase dominante”, ya sea burguesa o burocrática.

Es occidentalista hablar de “materialismo histórico” o de “materialismo dialéctico”, sobre todo por el manejo empirista del concepto de “materia”, como si a esta no le fuera inherente una perspectiva. La suposición de una realidad en sí, independiente del pensamiento, es una noción occidentalista, alude al *noúmeno*, de Kant (1781/2000), a pesar de que Hegel ya había planteado que no puede haber realidad sin perspectiva; la esencia —dice— es la suma o integración de las apariencias (Hegel, 1974).

La idea de que la lucha de clases es el motor de la historia tiene razón en retrospectiva. Desde que los seres humanos se escindieron en dominadores y dominados es lógico que los dominados tengan resentimientos hacia sus dominadores, se rebelen contra ellos y pretendan someterlos y vengarse. La historia escrita narra esas batallas, generalmente con la versión de los vencedores. Por eso Marx postuló al comunismo como la eliminación de las clases económicas y, por tanto, como vía para terminar con el Estado, con la explotación y con las guerras. Sin embargo, considera que la lucha de los proletarios

contra los burgueses será la última lucha de clases, por lo que arenga a los proletarios a establecer una dictadura contra los burgueses, lo que fue asumido plenamente por los bolcheviques, los maoístas y otros gobiernos socialistas posteriores. El propio concepto de lucha de clases, como idea prospectiva, incita y acentúa los resentimientos y odios naturales hacia los opresores, vistos como enemigos de guerra; convoca a linchamientos espontáneos o formales más que al control necesario para impedir su recuperación hegemónica, cuando ya estén vencidos.

Con mucha razón Marx (1871/2007) consideró que —entre otras razones— la *Comuna de París* había sucumbido pronto por no haber sometido y sujetado a sus enemigos. Es cierto que una revolución no debe ser ingenua ante las posibles reacciones de los dominadores desplazados, ni dar el menor margen para que vuelvan a dominar; pero eso no implica exacerbar los odios ni la crueldad. Los enfermos burgueses, pequeño burgueses, lumpen y esquiroles, una vez sometidos y sujetados, sin sobreconfiarse, debieran ser receptores de un tratamiento intensivo para sensibilizarlos a todo lo favorable de la nueva etapa social.

Mestizaje y revolución en América Latina

Un gran pensador mexicano de principios del siglo XX, José Vasconcelos, en 1925 publicó un pequeño libro intitulado *La raza cósmica* (Vasconcelos, 2019), en el que analiza las virtudes y posibilidades del mestizaje latinoamericano. Parece no haber leído a Marx, por lo que no habla de capitalismo ni de socialismo. Se refiere a la “sociedad técnica” protagonizada principalmente por la “raza blanca”, que —dice— tiene la función histórica de construir los puentes instrumentales y de comunicación para el arribo de una nueva civilización. Sin perder de vista las crueldades e inequidades de la invasión europea sobre los pueblos originarios de América, valora sus aportaciones culturales y la unidad idiomática que permitió la intercomunicación entre pueblos que estaban relativamente desconectados y hablaban diferentes lenguas.

Vasconcelos hace una revisión histórica de cómo procesos de mestizaje anteriores, después de un tiempo fueron muy fructíferos dando lugar a grandes cambios culturales, sociales, económicos y políticos. Su tesis es que entre más lejanos entre sí sean los afluentes biológicos y culturales de un proceso de mestizaje, el resultado será más grandioso, aunque tardará más tiempo en cristalizar. Considera que el más diverso de los procesos de mestizaje de la historia es el que ha ocurrido en América Latina, dando lugar a la “raza cósmica”, la última de las “razas” porque en ella se combinan todas las anteriores. Esta tesis de Vasconcelos es coincidente con la *primera ley* de la *teoría de la praxis: nada surge de la nada, todo es una combinación de lo anterior*, que, en esencia, es coincidente con el principio de la conservación de la energía y de la materia: “nada se crea, nada se destruye, todo se transforma”. Pero la *creación*, como original combinación de elementos anteriores, tiene como esencia la trascendencia; es decir, el producto que es retomado y útil para otros. Todo es una combinación de lo anterior, pero una creación es una combinación original y útil. Y —como dice Vasconcelos del mestizaje— las creaciones más trascendentes surgen de la conjugación de experiencias más diversas, más diferenciadas entre sí. No se puede ser creador desde la monotonía. De allí la importancia de los libros y los viajes para inspirar y propiciar grandes creaciones.

En las últimas décadas, el concepto de “raza” ha sido cuestionado porque se asocia con procesos de discriminación racial. Por eso, en lugar de hablar de “los negros” en Estados Unidos, se utiliza el eufemismo “afroamericano” o “persona de color”, como si en esto no estuviera ya implícita una conceptualización devaluatoria indirecta contra el color de la piel y los rasgos característicos en dichas personas. No ocurre lo recíproco al hablar de los blancos como “euroamericanos”. ¿Qué pasaría con el concepto de mestizaje si se anula el concepto de raza? La tesis de Vasconcelos es que no solamente se trata de un proceso de intercambio o integración cultural, sino también biológica; que la “raza cósmica” integra lo mejor de todos los seres humanos, de toda la historia, biológica y culturalmente.

En efecto, el mestizaje latinoamericano ha estado fraguándose por más de cinco siglos. Si consideramos razonable la tesis de Vasconcelos, en el siglo XXI podemos estar cristalizando en América Latina el mayor proceso revolucionario de la historia, el proceso de parto de una nueva era civilizatoria, que el propio autor consideró que estaría centrada en el amor.

La “descolonización” o “decolonización”, que desde hace décadas han postulado Enrique Dussel (2009) y otros autores, es un concepto “negativo” en el sentido de que refiere lo que “no quieren” que continúe en América Latina: estar colonizados. Además de “el cómo” —que desde luego no se reduce a un simple proceso de “concientización negativa”, reiterando una y otra vez el rechazo a estar colonizados—, plantea inmediatamente el reto de qué es lo que sí se quiere como muestra de que se ha dejado de estar colonizados. Algunos suponen que “descolonizarse” implica simplemente descartar, desconfiar y rechazar todo o casi todo lo que provenga de Europa o de Estados Unidos, para, por el contrario, retomar los valores, costumbres, creencias y conceptos de los pueblos originarios, haciendo como si los europeos nunca hubieran llegado a invadir América ni interesara nada de lo que ellos han producido científica y/o culturalmente. O bien crear una nueva cultura sin retomar nada o muy poco de las culturas occidentalistas. No ven la relevancia de integrar también las grandes aportaciones culturales europeas y norteamericanas, si se insertan y se depuran, en una perspectiva coherente de mayor alcance gnoseológico y práctico.

La emancipación de América Latina puede concebirse como el inicio de la emancipación de todos los seres humanos, lo que implica una perspectiva histórica, filosófica y política universal; la creación político-económica y cultural que integre las mejores aportaciones de todas las culturas. Desde luego, las de los pueblos originarios del Abya-Yala, su visión cósmica, integradora de los seres humanos en el todo natural, su sentido de comunidad sin dejar de reivindicar la singularidad de cada persona, sus rituales y palabras sabias, su sentido cooperativo, su estética. Integrar en

ello las aportaciones de las culturas occidentales, orientales, árabes y africanas. No como un pegosteo o eclecticismo cultural, no un frankenstein cultural, sino el bebé económico, político y cultural que armoniza todas las herencias en un todo coherente y bello: la nueva civilización.

La teoría de la praxis y la revolución latinoamericana

Al estudiar psicología en la década de los 70 del siglo XX estaba de moda el objetivismo conductista en controversia con la subjetividad psíquica estudiada por los psicoanalistas, las estructuras cognoscitivistas de la psicología genética, las teorías de la personalidad, del campo grupal, de los sistemas familiares y los conceptos histórico-culturales. Todos ellos rehenes de los dualismos occidentalistas mente-cuerpo, sujeto-objeto, individuo-sociedad heredados de Platón, Descartes y Kant. Los filósofos, psicólogos y otros científicos de América Latina estaban habituados a elegir a un gran autor o a un paquete de autores europeos o estadounidenses para asumir y defender todo o casi todo lo que hubieran dicho. Algunos retomaban autores híbridos como Wilhelm Reich o Erich Fromm, que integraban la filosofía marxista con la teoría freudiana.

Antes de 1980, ya conocía el concepto de praxis en Marx, como “categoría filosófica” que algunos habían asumido como sinónimo de “práctica” o de “llevar a la práctica” o de “integración entre teoría y práctica” o de “acción práctica revolucionaria” (Sánchez Vázquez, 1980). Conocía también que, para evitar la censura carcelaria, Gramsci había acuñado el concepto de “filosofía de la praxis” para supuestamente referirse al marxismo. Fue años después cuando comprendí que en realidad se trataba de una filosofía posmarxista que corregía algunas de las limitaciones teóricas de Marx y reivindicaba a Hegel, quien había sido absurda y burdamente denostado por los “materialistas dialécticos”, con lo que exhibían su dogmatismo pseudomarxista y occidentalista.

En ese año, leí el libro de Mihailo Markovic (1972), *Dialéctica de la praxis*, en el que —entre otras cosas— explica que el pensamiento, la imaginación, la memoria y los sueños son expresiones de la praxis, a la que define como “actividad social dirigida a fines”; tanto como las actividades motrices: caminar, escalar, comer, escribir, nadar, andar en bicicleta, etc. El cerebro es parte del cuerpo y realiza esas acciones. Con ello, por fin, se superaba el dualismo platónico-cartesiano y se integraba el objeto de estudio científico que los psicólogos habían venido estudiando de manera parcializada.

Al investigar más sobre ese concepto, encontré el libro del filósofo no marxista español-mexicano, Eduardo Nicol (1978), *La primera teoría de la praxis*, en el que escudriña el concepto de praxis en la filosofía y la cultura de la antigua Grecia, encontrado efectivamente que se refiere a todo tipo de *actividad humana*. Incluso —dice Nicol— “el logos es praxis”.

Solamente la actividad humana puede entenderse como praxis, no así la conducta de otras especies animales. Tres aspectos principales distinguen a la praxis: a) la posibilidad de dirigirse a fines mediatos; b) la incorporación de experiencias de otros y, c) su carácter semiótico. Una pregunta científica muy importante es ¿cómo se crean los fines a los que un ser humano o un colectivo de seres humanos dirigen sus acciones? Después de estudiar a Piaget, a Vygostky y a Bruner, replicando algunos de sus experimentos y diseñando otros, encontré que los seres humanos pueden operar con hasta nueve pistas cognitivas simultáneas, generando una estructura organizacional metacognitiva (Cf. Murueta, 2014a, cap. IV), combinando en cada pista aspectos más o menos difusos o precisos. En los perros podemos observar acciones que implican hasta cuatro pistas metacognitivas simultáneas que corresponden a la “permanencia del objeto”; o cinco pistas metacognitivas simultáneas al usar un medio para acercar otro objeto. Pero, como lo demuestra el experimento de Köehler con un chimpancé (citado por Vygotsky, 1988), solamente pueden usar un bastón como medio para acercar una penca de plátanos si ambos objetos están al acceso en una sola mirada, pero no son

capaces de hacerlo si ven alternadamente uno y otro. Capacidad que Piaget (1962;1982; 1997) sí observó en niños a partir de los 18 meses, correspondiendo en la *teoría de la praxis* a seis pistas metacognitivas simultáneas. Esa capacidad de operación con símbolos en la imaginación evoluciona y se hace sistemática al lograr siete pistas metacognitivas simultáneas, que ya permite el juego con reglas. Cuando se alcanzan ocho pistas se logra el pensamiento científico, hipotético deductivo y el manejo sistemático de combinaciones, pero hay dificultad para captar los entramados históricos e integrar la diversidad de contextos y perspectivas, como se logra con el pensamiento dialéctico al alcanzar las nueve pistas.

Como parte de ese proceso de organización cognitiva, a los tres meses de edad los niños comienzan a sonreír y a reír intencionalmente. La sonrisa y la risa surgen al captar y compartir un significado, base de todo el proceso semiótico al que entra cada ser humano y del que no puede salir más que con la muerte o el estado de coma. La *segunda ley* de la *teoría de la praxis* dice: *un significado surge y se mantiene en la medida en que se comparte*

A través de ese compartir significados con diferentes personas surgen las identidades intuitivas y formales, incluyendo la identidad propia. Es relevante hacer notar que se trata de significados semióticos más que semánticos. Los significados semióticos brotan continuamente del compartir diversas experiencias y, por tanto, implican compartir emociones y sentimientos presentes en las acciones y en las narraciones.

La semántica es el intento de formalizar, generalizar o universalizar los significados, disminuyendo en lo posible, sin conseguirlo nunca del todo, las dimensiones afectivas involucradas. La semántica es una pretensión de la civilización occidentalista, para desarrollar la técnica. La semiótica que —como parte de la vida cotidiana— integra en sus contextos a los planteamientos semánticos, y por tanto a las técnicas; corresponde a la perspectiva dialéctica de la nueva era civilizatoria avizorada precisamente desde la *teoría de la praxis*.

Gracias a esa diferenciación cerebral metacognitiva simultánea, a diferencia de otras especies en las que cada individuo es capaz de realizar acciones programadas genéticamente y por sus aprendizajes logrados en experiencia directa, los seres humanos son capaces de incorporar en su propia acción las experiencias de otros y también sus emociones y sentimientos. Contrariamente a las teorías de la motivación freudianas y conductistas que suponen que los humanos son esencialmente egoístas y que usan a los demás como medios para satisfacerse a sí mismos (cosa que embona con la cultura occidentalista), nuestras investigaciones nos llevaron a la conclusión de que la principal fuente motivacional humana es el amor y, su opuesto, el odio; haciendo notar que se odia a aquello que daña o amenaza con dañar a lo que se ama, más que lo inverso.

La acentuación del egoísmo lleva a la desolación y a la falta de sentido con altos niveles de estrés que suelen compensarse con la búsqueda compulsiva de placeres sensoriales, el gusto por hacer sufrir a otro(s) o el aferrarse a dogmas, objetos o personas, pudiendo esto llegar a delirios y alucinaciones. El egoísmo, el individualismo y el ensimismamiento que promueve la cultura occidentalista es la base de la enajenación y, por tanto, de las diversas psicopatologías, individuales y colectivas; de la violencia, la corrupción y las adicciones. La clave de la salud psicológica, de la cordura, es el amar y realizar libremente acciones que beneficien a los seres amados. La esencia de la autoestima es el sentirse útil.

Después de revisar las conceptualizaciones históricas sobre el amor, lo definimos como “sentir como propio lo que sucede a otro(s)”; sentimiento que surge al compartir experiencias y significados. Investigamos qué es lo que producía ese sentimiento amoroso y encontramos diez factores que lo causan. Al poder hacer que ocurran y se combinen esos diez factores lo denominamos *tecnología del amor*: 1. Expresar y escuchar lo agradable de una persona o de un colectivo; 2. Tener vivencias agradables compartidas; 3. Generar a otro(s) experiencias agradables especiales; 4. Tener contacto corporal agradable (incluyendo el contacto visual); 5. Coordinar acciones;

6. Crear conjuntamente posibilidades nuevas; 7. Lograr éxitos compartidos; 8. Narrativas de experiencias históricas y cotidianas, no agresivas para el que escucha; 9. Encargarse del cuidado de alguien o de algo; y 10. Contrastar favorablemente los colectivos en que se participa.

La *teoría de la praxis* corresponde a la continuación del pensamiento dialéctico, pero surge en el contexto de México y de América Latina de finales del siglo XX, incorporando la semiótica de sus procesos históricos, especialmente las herencias ancestrales de los pueblos originarios que han logrado resistir y trascender a la invasión y dominación occidentalista. La dialéctica de Heráclito, Hegel, Marx, Nietzsche y Gramsci es la línea de pensamiento que en Europa logra superar los enfoques dualistas y dogmáticos, occidentalista y orientalista, y se articula con aspectos esenciales de la cosmovisión y de las maneras de vivir de los pueblos originarios del Abya-Yala. El mestizaje o la integración de la dialéctica y de las culturas originarias de América Latina es la *teoría de la praxis*. No es ecléctica, no es dogmática. Con la mayor rigurosidad y coherencia, se mantiene siempre abierta al diálogo receptivo, interteórico e intercultural, que han de ser la característica general de la ciencia en la nueva era civilizatoria que se propone.

La *teoría de la praxis* supera las equivocadas clasificaciones occidentalistas: mente-cuerpo, ser humano-naturaleza, teoría-práctica, individuo-comunidad, patrones-empleados, gobernantes-gobernados. Es al mismo tiempo una teoría integral científica y filosófica. Borra las fronteras ontológicas y epistemológicas tradicionales, todo está involucrado en un solo proceso universal. Los científicos pueden concentrarse en un cierto aspecto del todo, desde la perspectiva del todo. La ciencia es una, sin separarse tampoco del arte y de la mística, como lo muestra Nietzsche (1885/2005) en *Así hablaba Zaratustra*. Las ciencias naturales son sociales y las ciencias sociales son naturales; lo objetivo es subjetivo y lo subjetivo es objetivo; la comunidad se realiza en cada persona; el cuerpo es tan mental como la mente es corporal; el pensamiento es un fluir de expresiones

emocionales y toda expresión emocional es una acción-reacción corporal que tiene su semiótica.

Gramsci (1975) plantea el concepto de “intelectual orgánico” para referirse a aquellas personas que construyen los conceptos que organizan los sentimientos de los grupos sociales y les permiten actuar coordinadamente hacia propósitos compartidos. En esa línea, la *teoría de la praxis* concibe la organización de las emociones personales y colectivas a través del lenguaje y también de los “semilenguajes” estéticos, lúdicos, oníricos, rituales y técnicos. Los símbolos y signos dan estructura y consistencia a emociones y sentimientos. Las revoluciones personales y colectivas se hacen posibles a través de una reorganización de símbolos y signos, es decir, de nuevos significantes y significados semánticos, estéticos, lúdicos, rituales, heurísticos y técnicos, que dan cauce y estructura al continuo de sentimientos difusos que van surgiendo cada día, lo que permite coordinarlos y darles dirección; convertirlos en propósitos y acciones consecuentes para lograr determinados resultados. En eso consiste —por cierto— mucho de la *praxis psicoterapéutica* o *psicoterapia de la praxis*.

La *teoría de la praxis* es una construcción conceptual y técnica que supera las limitaciones históricas del pensamiento dialéctico precedente, para permitir y propiciar una coordinación más eficaz y eficiente de acciones personales, familiares, educativas, laborales, comunitarias, nacionales e internacionales hacia una nueva posibilidad revolucionaria: la *sociedad del afecto*, en la cual cada persona siente como propio el bien de los demás y los colectivos sienten como propio el bien de cada uno de sus integrantes. Como escribió el Che Guevara de manera desbordante al despedirse de sus pequeños hijos pidiéndoles recordar que la característica más importante de un revolucionario es “sentir en los más profundo de su ser cualquier injusticia, contra cualquier persona, en cualquier parte del mundo”. La *teoría de la praxis* enfatiza también lo recíproco: “disfrutar toda noticia satisfactoria de cualquier persona en cualquier parte del mundo”.

La sociedad del afecto y la emancipación de América Latina

La esencia ontológica de los seres humanos es compartir sentimientos, lo que hace tener sentido al universo como un todo y a cada una de sus partes. De allí la capacidad única de esta especie de sonreír y reír. La separación entre amos y esclavos debido a la propiedad privada de las tierras como medios de producción desarrolló el individualismo y el egoísmo, ejes de la enajenación de los seres humanos y de todas sus patologías. La *sociedad del afecto* consiste en superar ese individualismo y ese egoísmo sin dejar de valorar el más alto desarrollo de las personalidades individuales. Por eso retoma el lema de *los tres mosqueteros: uno para todos y todos para uno*.

Este proyecto surge y puede iniciar su florecimiento en América Latina, considerando las raíces afectivas y estéticas de los pueblos originarios del Abya-Yala, las aportaciones afectivas de las culturas europeas, africanas, árabes y asiáticas y el propio mestizaje que simboliza la unión e integración de todas las culturas.

La *sociedad del afecto* es un proyecto alternativo al de la *sociedad del conocimiento* (Drucker, 1999) que han postulado los occidentalistas, sustentado en “competencias” laborales, en un ambiente individualista, competitivo y rivalista, que caracteriza a la cultura hegemónica mundial en la tercera década del siglo XXI.

En el proyecto de la *sociedad del afecto* se prevé la socialización de los medios de producción y la socialización del poder político. Los medios de producción no debieran ser administrados por una casta burocrática gubernamental, como ha ocurrido en los países socialistas, sino que han de ser los propios trabajadores quienes democráticamente participen en las decisiones administrativas de sus empresas, de las comunidades y de las naciones en que se desarrollan. Es necesario superar la dicotomía amo-esclavo, patrón-empleado, y sustituirla con la figura del socio cooperativo, que decide y hace, en conjugación con sus compañeros de trabajo. Asimismo, eliminar la existencia de una casta gubernamental que somete a su voluntad a los gobernados. En la *sociedad del afecto*, los ciudadanos

bien organizados participarán democráticamente en las decisiones gubernamentales a través de su autogobierno.

La formación de empresas cooperativas con compromiso comunitario y la organización del autogobierno, requiere de importantes cambios en la crianza y en las escuelas. Es fundamental la formación de padres y madres afectivos, capaces de sensibilizar a sus hijos en la afectividad familiar, comunitaria, nacional y mundial, desarrollando sus sentimientos de confianza, solidaridad y cooperación voluntaria. No formar ya niños “obedientes” que crezcan sometidos a la voluntad de sus progenitores o tutores. La formación de padres afectivos se basa en el cuidado social de las relaciones de pareja, propiciando que tengan espacios y posibilidades recreativas suficientes. Relaciones de pareja satisfactorias tienen efectos beneficiosos muy relevantes en los diversos aspectos de la vida social.

En la *sociedad del afecto* las escuelas se dedicarán a detectar, impulsar, desarrollar, coordinar y proyectar los talentos de estudiantes y docentes, a través del *aprendizaje creador y cooperativo*, para hacer crecer su sensación de poder y su voluntad de poder en la realización de proyectos de beneficio social en múltiples aspectos, mediante el acopio y desarrollo de artes, conceptos, técnicas y tecnologías pertinentes a las necesidades sociales captadas. Mediante el *tequio*¹² escolar cooperativo, estudiantes, docentes y personal administrativo de las escuelas se involucrarán afectivamente con las comunidades y, por tanto, no tendrán intenciones de abusar de ellas. Cada generación realizará proyectos originales y trascendentes que les llenarán de satisfacciones duraderas, así como propiciarán el *aprendizaje transgeneracional*: una generación podrá retomar y superar algunos de los alcances creadores-productivos de las anteriores.

12 Tequio es una palabra de origen nahuatl que significa “trabajo voluntario para la comunidad”.

Con esta perspectiva, entre 2016 y 2023, en México convocamos a un congreso constituyente autogestivo y generamos un proyecto de nueva constitución política, para plasmar de manera estructurada la articulación de los diferentes aspectos de la nueva sociedad que se pretende y así lograr visualizarla, hacerla tangible y percibirla como accesible. Una nueva constitución contextualizada en la historia nacional, latinoamericana y mundial, retomando elementos valiosos de la constitución nacional anterior y en otras constituciones de América Latina y del mundo.

La nueva Constitución establece lo siguiente:

1. Se terminará el presidencialismo y la partidocracia. Todos los órganos del autogobierno serán colegiados. Partidos y organizaciones sociales tendrán facilidades para expresar ideas en todos los medios, pero no recibirán dinero del erario público.
2. Desaparecerán las cámaras de diputados y de senadores, así como las figuras de presidentes y gobernadores, siendo sustituidos por asambleas de autogobierno comunitarias, municipales, estatales y nacional.
3. En cada asamblea se elegirá un consejo coordinador y, como parte de éste, un(a) coordinador(a) general, así como delegados al siguiente nivel del autogobierno. Los coordinadores y delegados podrán ser sustituidos por su asamblea en cualquier momento.
4. En lugar de secretarías de estado o ministerios, el autogobierno creará consejos temáticos (educación creadora, salud integral, ecología y bienes naturales, economía social, hacienda social, etc.).
5. Desaparecerá la Suprema Corte y los Tribunales Superiores de Justicia, siendo sustituidos por consejos de justicia municipales, estatales y nacional, en los que, además de abogados, participen otros profesionistas.

6. Los pueblos originarios serán reconocidos, valorados, reivindicados y proyectados.
7. El autogobierno promoverá:
 - a) La organización de los sectores sociales en consejos (mujeres, jóvenes, adultos mayores, pueblos originarios, LGBT, personas con limitaciones sensoriales, motrices o cognitivas, etc.).
 - b) El desarrollo de organismos gremiales y profesionales.
 - c) El cooperativismo desde la infancia, así como incubadoras de empresas cooperativas.
 - d) El aprendizaje creador y el *tequio* escolar.
 - e) La escuela para padres y madres universal.
 - f) Alimentación sana, agua potable, salud integral, vivienda, educación, cultura, recreación y deporte; trabajo y desarrollo personal, libertad plena, participación.
 - g) Trato respetuoso y apoyo a los migrantes.
 - h) Apoyos óptimos a los adultos mayores y a las personas con limitaciones sensoriales, motrices o cognitivas.
 - i) Desarrollo de las artes y de los artistas; de los deportes y de los deportistas; de las ciencias y de los científicos; de la tecnología y de los inventores; de las organizaciones y de los organizadores.
 - j) Limpieza de ríos, lagos y mares. Cuidado del ambiente.
 - k) Disminución gradual del IVA hasta quedar en 5%.
 - l) Eliminación de los peajes en las carreteras.
 - m) Reducción del ejército a un 10% y ampliación y profesionalización de las policías.

- n) Psicoterapia intensiva para sensibilizar y no solo castigar a los reos.

Con base en la Nueva Constitución Mexicana, en octubre de 2023 se formó la *Asamblea Nacional de Autogobierno* (ANA) con la idea de instaurar la *República Federal y Pluricultural de México* al terminar el período establecido para el gobierno vigente. Esta nueva república basada en el proyecto de la *sociedad del afecto* podrá coexistir con el Estado anterior mientras se consolidan las nuevas instituciones y empresas para rebasar y sustituir a las que sea posible y resulten obsoletas.

Para la formación y consolidación de asambleas y consejos comunitarios, municipales, estatales y nacional de autogobierno, se requiere la formación de capacidades de coordinación en cada vez más personas hasta que sean parte de la cultura general. Estas capacidades son las siguientes:

1. Promover la convivencia y las charlas informales para captar e intercambiar sentimientos e ideas.
2. Anticiparse para plantear posibilidades colectivas.
3. Generar propuestas estructuradas que podrían modificarse en las reuniones.
4. Flexibilidad e imaginación para construir consensos y acuerdos.
5. Seguimiento del proceso para hacer realidad los acuerdos.

En ese proceso revolucionario pacífico será muy relevante la articulación con organizaciones afines de América Latina y del mundo. Afortunadamente hay grupos vinculados al proyecto de la sociedad del afecto en varios países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Algunos amigos en Portugal, Italia, España y Alemania también han mostrado interés en vincularse. Esperamos pronto formar un comité o consejo internacional latinoamericano de la *sociedad del afecto*.

Bibliografía

- DRUCKER, P. (1999). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana.
- DUSSEL, E. (2009). *Política de la liberación Vol. II: Arquitectónica*. Madrid: Trotta.
- GRAMSCI, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Juan Pablos Editor. México.
- HEGEL, G. W. F. (1807). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Juan Pablos Editor, México 1974.
- KANT, M. (1781). *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa, 2000.
- MARKOVIC, M. (1972). *Dialéctica de la praxis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARX, C. (1871). *La guerra civil en Francia*. Madrid: Fundación Federico Engels, 2007.
- MURUETA, M. E. (2014a). *Psicología. Teoría de la praxis. Conceptos básicos*. Tomo I. México: Amapsi Editorial.
- NICOL, E. (1978). *La primera teoría de la praxis*. México: UNAM.
- NIETZSCHE, F. (1885). *Así hablaba Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Madrid: Edaf, 2005.
- PIAGET, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué, 1966.
- PIAGET, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- PIAGET, J., e INHELDER B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo, Col. Teoría y praxis No. 55.
- VASCONCELOS, J. (1925). *La raza cósmica*. México: Porrúa, 2019.
- VYGOTSKY, L. S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.

BULLYING, CRIMINALIZACIÓN Y PATOLOGIZACIÓN DE LA INFANCIA

Ana Campelo (Argentina)

El *bullying* no es nuevo. Ya desde los inicios de los 80 Olweus, psicólogo e investigador noruego, se refirió con este término a un fenómeno que existe tal vez desde que la escuela es escuela. Sin embargo hoy, al calor de la época, el tema se ha instalado en la agenda mediática, pedagógica y social.

Titulares de los principales medios de comunicación, películas ficcionales, series de TV, videojuegos, campañas, líneas de denuncia o atención a la víctima, legislación sancionada en numerosos países, *tests* para saber si en la escuela hay “*bullying*”, recomendaciones en internet sobre cómo actuar en caso de que acontezca, dejan ver a las claras cómo los discursos que se autodenominan “*antibullying*” han logrado penetrar profundamente en el discurso contemporáneo, incidiendo en los vínculos y en las representaciones acerca de los niños, adolescentes y jóvenes, pero también en las de docentes y escuelas.

Que un tema se visibilice es sin lugar a dudas positivo. Vuelve posible ser conscientes de su ocurrencia y de la importancia de intervenir, porque la escuela no puede quedarse impávida frente a situaciones de violencia. Y esto es fundamental ya que muy difícilmente niños y adolescentes puedan ponerle fin sin la ayuda de los adultos,

porque el *bullying* no es “una diversión”, ni “cosa de chicos” o sí lo es pero eso no desmerece su importancia, ni es el “derecho de piso” que algunos deben pagar para pertenecer a un grupo.

Lo que nos preocupa es el modo en que se visibiliza, los discursos que circulan en relación con este, los dispositivos a través de los cuales nuestra sociedad se propone abordarlo. Y si nos preocupa es por sus efectos en la subjetividad y en el lazo, en el modo en que nos representamos y nos vinculamos con el otro.

Hoy un apodo, la sustracción de un útil escolar u otros conflictos que se inician entre niños de muy corta edad pueden escalar hasta un punto inusitado ocasionando incluso la recurrencia de la familia a un abogado. Si una década atrás resultaban ejemplos extremos, actualmente son parte del devenir escolar. Sus efectos son previsibles: la escuela puesta a la defensiva pierde toda posibilidad de respuesta pedagógica.

No es fortuito ni mera coincidencia. La criminalización y la patologización de la infancia convergen en los enfoques sobre el *bullying*, ya desde sus inicios cuando Olweus decidió volcarse a investigar esta problemática. Y hoy encuentran terreno fértil en una sociedad que ha sufrido la fragmentación del lazo, el aumento de la desconfianza o el miedo al otro, la declinación de las formas tradicionales de la autoridad.

A lo largo de este texto convocaremos al lector a poner en cuestión las lecturas sobre el *bullying* que hoy colonizan el pensamiento pedagógico y social. Nos interrogaremos sobre las condiciones sociales y subjetivas que hacen posible su amplia repercusión como así también sobre el modo en que inciden en la subjetividad y en el lazo.

En la vereda de enfrente de discursos que no hacen otra cosa que erosionar el lazo, nuestra apuesta es a la recomposición del entramado social, es decir, de aquello que nos mantiene unidos como sociedad.

Una sociedad que se hace eco del *bullying*

El *bullying* como fenómeno es tal vez tan antiguo como la escuela misma. Los orígenes del concepto y de la investigación remontan a los años 70 cuando Olweus realiza los primeros estudios sistemáticos sobre el tema. Ya en ese entonces el investigador noruego afirmaba que el *bullying* no era nuevo pero “al parecer” su presencia había ascendido en los últimos años. Y si decía “al parecer” es porque según él mismo sostenía no contaba con investigación al respecto, sino con “historias aparecidas en la prensa”.

En la última década, una de las modalidades que puede asumir la violencia en las escuelas, el “*bullying*”, hegemoniza la escena mediática, pedagógica y social no solo en nuestro país, sino en gran parte del mundo.

Numerosos artículos periodísticos citan cifras sobre el incremento de este fenómeno o sostienen conclusiones alarmantes como, por ejemplo, aquellas que lo sitúan como causa del suicidio de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, un análisis concienzudo nos lleva a preguntarnos por la seriedad y solidez de estas afirmaciones.

Los motivos son varios. En ocasiones, las investigaciones no indagan específicamente por esta forma de violencia y, cuando sí lo hacen, no existen mediciones anteriores necesarias para inferir una tendencia. Por otra parte, existe una dificultad para comparar investigaciones que definen y/o indagan el *bullying* con diferentes criterios (en algunos casos incluso asimilan erróneamente el concepto al de violencia entre pares) y no es sencillo, en tiempos de alta visibilidad, encontrar modos de indagación que no induzcan la respuesta. Porque, quien busca *bullying* encuentra *bullying*.

El reporte de un fenómeno y su ocurrencia no son lo mismo ni van necesariamente de la mano. En la medida en que un fenómeno es visibilizado, desnaturalizado y concebido como forma de violencia suele aumentar su reporte, lo que no quiere decir que efectivamente se haya incrementado.

Por último, cabe introducir una advertencia acerca de lo impreciso del término, ya que es *bullying* cuando un sujeto es blanco sistemático de las agresiones, sin importar el tenor o la gravedad de las mismas. Son *bullying* las “bromas pesadas”, habituales en los grupos escolares, pero también lo son formas de violencia física de extrema crueldad.

Entonces, no es un fenómeno nuevo ni contamos con elementos suficientes para sostener su significativo crecimiento, tampoco lo contrario. Sin embargo, hoy todo es *bullying*. El significante ha logrado instalarse en la agenda pedagógica y social, y eso nos habla de las condiciones de época y de la subjetividad contemporánea tan presta a discursos de esta índole.

Lo cierto es que es un fenómeno altamente visibilizado. A inicios del 2012, la noticia del suicidio de un niño, supuestamente acosado por sus compañeros, conmovió a nuestro país. “A mi nieto lo mató la escuela” titulaba la prensa haciendo eco irresponsablemente de las palabras del abuelo. La información, desvirtuada con el transcurrir de los días, hacía suponer la existencia de serios problemas familiares. Pero no hubo caso: la culpable fue la escuela. Coordinaba el Observatorio de Violencia en las Escuelas, una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y me pregunté, en aquel entonces, por el dolor que podían sentir sus compañeros, otros niños de 12 o 13 años, a quienes se hacía responsables del trágico suceso.

A partir de ese momento, el *bullying* permeó las relaciones cotidianas. Recibí desde el observatorio el reporte de numerosos casos de “*bullying*”, aunque no siempre se tratara de esta forma de violencia. No era lo que había sucedido hasta ese momento, desde la creación del observatorio, en el 2004. Claro está que esto no significa que no hubiera *bullying* en las escuelas; sin embargo, la ausencia de investigaciones sólidas que dieran cuenta del incremento de este fenómeno en nuestra sociedad hacía pensar en un sobredimensionamiento del tema.

El *bullying* marcó presencia no solo en los medios de comunicación, sino también en diferentes expresiones culturales y artísticas. “El gran bravucón intenta poner su dedo en mi pecho/ Intenta decirme, decirme que es el mejor/ Pero a mí me importa una reverenda porque/ Tengo mi lonchera y estoy bien armado”. Los párrafos corresponden a “*Lunchbox*”, tema del grupo Marilyn Manson grabado en 1994. En el video homónimo, un niño que es blanco de las agresiones de sus pares decide raparse al estilo *punk* y quemar su lonchera en una pista de patinaje donde Marilyn Manson ofrece un concierto. La escena remite a un episodio de la infancia del cantante en que este toma venganza contra un compañero golpeándolo con su lonchera de Kiss.

En *Bully*, un videojuego de alta circulación entre los adolescentes, conocido en España como “*Canis canem edit*” (del Latín “perro come perro”), el protagonista va ganando puntos en la medida en que devuelve a sus compañeros los maltratos a los que lo han sometido.

Las celebridades no son la excepción. Mónica Lewinsky sostuvo en las redes haber sido “la paciente cero” del *ciberbullying*, cuando trascendió la relación que sostenía con el entonces presidente Bill Clinton. Madonna, Lady Gaga y Tom Cruise dieron a conocer su experiencia con el fin de dar voz a quienes hoy sufren una realidad similar. “Mi nariz grande, mi cabello castaño muy rizado y mi sobrepeso marcaron todo. Nunca me pegaron ni mucho menos, pero las ofensas que me hacían me dolían más. Son apodosos que nunca olvidaré, pero que prefiero reservarme”, testimonió los padecimientos que atravesó en su infancia al diario estadounidense *Huffington Post*, la reconocida cantante Lady Gaga.

Los especialistas opinan sobre el tema. Proliferan leyes *antibullying*, en Estados Unidos, Europa y los países de Latinoamérica y el Caribe. Es que no hay caso. Temas como convivencia, participación, democratización de la institución escolar, resolución de conflictos, ejercicio de una autoridad pedagógica habilitante y emancipatoria,

entre otras temáticas que ocuparon a nuestra sociedad tras la apertura democrática, fueron relegados de la agenda cuando lo único que pareciera importar es el *bullying*.

El *bullying* y el retorno del paradigma punitivista

La visibilización de un fenómeno sin lugar a dudas es positiva: desnaturaliza situaciones que son formas de violencia o de maltrato y que producen dolor, humillación u otros padecimientos psíquicos. Tal vez no haya más *bullying* ahora que antes, sin embargo hay más casos reportados. Y esto es claramente un avance, porque solo podremos intervenir para poner fin a las violencias en la medida en que seamos conscientes de su existencia.

Lo que nos preocupa no es que se visibilice, sino el modo en que lo hace: ¿qué discursos proliferan en relación con el “*bullying*”? ¿qué representaciones del otro, de las relaciones en la escuela y de la autoridad docente promueven los dispositivos a través de los cuales nuestra sociedad intenta dar respuesta a un problema que la aqueja?

Y si nos preocupa es por sus efectos en el lazo. Los estragos en la subjetividad y en los vínculos no tardaron en hacerse sentir en las escuelas. Hace una década atrás, como coordinadora del observatorio, tuve la oportunidad de ser testigo de situaciones iniciadas como problemas entre niños, incluso muy pequeños, que escalaron de modo inusitado, dando lugar incluso a la intervención de un abogado en la escuela. Y no en pocos casos los niños manifestaban sentirse ya más a gusto en la escuela mientras que quienes continuaron protagonizando el conflicto fueron sus padres.

De más está decir que la judicialización de problemas de convivencia entre pares no pacificó las relaciones ni menguó conflicto alguno. Por el contrario, los conflictos se exacerbaban y recibí padres preocupados por las consecuencias de haber iniciado una denuncia (niños que no asistían más a la escuela o que serían sometidos a

Cámara Gesell, solo por mencionar algunas consecuencias en aquellos tiempos).

No fueron miles ni cientos, pero sí suficientes para develar y anticipar un clima de época. Han pasado doce años y la escalada de conflictos hasta límites antes insospechados ya no es una excepción, sino que es habitual en las escuelas.

Parece una paradoja, pero en tiempos de concientización “*anti-bullying*”, los conflictos lejos de apaciguarse se acrecientan. Un apodo, un gesto burlón, una mirada, una foto subida a las redes pueden ser motivo de una denuncia penal; la sustracción de útiles escolares puede desencadenar el pedido de cámaras de vigilancia por parte de las familias con el fin de identificar al “agresor”, “exploraciones o juegos sexuales” entre niños de 5 o 6 años de edad puede ser considerado por parte de las familias un delito, y dar lugar a la exposición y la consecuente estigmatización del niño en las redes, nombrándolo como “el abusador” o “el perpetrador”, términos que provienen del discurso jurídico. Agresiones entre dos estudiantes o un conflicto entre la escuela y la familia, por poner solo algunos ejemplos, pueden provocar una orden de restricción perimetral, una medida dispuesta por la autoridad judicial en respuesta a una denuncia de una persona que ve amenazada su integridad y seguridad.

El paradigma punitivista, centrado en el control externo de los vínculos y en la sanción concebida como castigo, que fue superado en nuestro país tras la apertura democrática, retorna en sus versiones más crueles de la mano de los discursos que se autodenominan “*antibullying*”. Si tiempo atrás era la disciplina rígida, los castigos y las amonestaciones, hoy niñas, niños o adolescentes pueden asumir denuncias penales, ser culpabilizados por el suicidio de un compañero, recibir la golpiza a modo de venganza de un familiar, adquirir un estigma que los acompañe de por vida o ver expuesta su intimidad en las redes. No parece ser gratuito ni sin consecuencias.

Hace dos años, en una provincia argentina, una jueza absolvió a dos adolescentes procesadas por “bullear”, si se me permite el

neologismo, a otra estudiante. Lo hizo con dos argumentos: el primero, que no había delito porque no estaba tipificado como tal en el código penal; el segundo, expresaba su desacuerdo con la resolución por la vía penal de problemas escolares. La jueza esgrime un argumento propio de un pedagogo, una verdad de Perogrullo: “a problemas pedagógicos, medidas pedagógicas”. Sin embargo, una parte significativa de nuestra sociedad reprueba la decisión en las redes como si se hubiera absuelto a un genocida o al peor de los corruptos.

“Una madre entró al aula y golpeó a los compañeros de su hijo que le hacían *bullying*. La mujer declaró que tuvo un ataque de furia: “Se me soltó la cadena” y que no midió las consecuencias de sus actos”. “Otro caso de *bullying*: una madre ingresó a un aula y le pegó al supuesto acosador de su hijo”. Si bien la última situación es reciente, titulares similares al mencionado invadieron la prensa gráfica, sobre todo en el 2022, no casualmente el año que salimos de la pandemia. ¿Es *bullying* que una persona adulta concurra a la escuela a golpear a un niño presunto “agresor” o es maltrato infantil, una vulneración de derechos y un delito? Así lo comprendió la escuela y la justicia y ambas madres recibieron una denuncia por el acto cometido. Sin embargo la prensa, desconociendo las responsabilidades de los adultos en el amparo de las infancias y adolescencias, tituló sin dudar como “*bullying*” y una parte significativa de nuestra sociedad aplaudió en las redes sociales el accionar de las madres.

“Tragedia de las gemelas argentinas en Barcelona: la familia dice que las chicas sufrían acoso escolar”; “Gemelas argentinas en Barcelona: sus padres encabezaron una marcha contra el acoso escolar: La imagen de Alana, la chica que murió después de saltar al vacío junto a su hermana, estaba en primera fila, en la pancarta sostenida por su mamá. La movilización tuvo lugar en Cataluña con el objetivo de reclamar una ley nacional contra el *bullying*”. Poco importó que los gemelos atravesaran otras problemáticas, entre ellas, la migración a otro país en pleno contexto de pandemia, una transición de género que al parecer no aceptaban sus pares pero tampoco su familia, ni

la prensa que al día de hoy insiste en llamar Alana a Iván, según él mismo se autopercibía. Una vez más los culpables fueron los niños, y transitivamente, los docentes.

Los especialistas en la temática consideran que el suicidio es un fenómeno multicausal y que, aún existiendo lo que se denomina factor desencadenante, ello no significa que constituya su causa. Y el saber estadístico señala que el hecho de que dos fenómenos varíen en forma concomitante, no expresa de modo alguno una relación de causa-efecto, podrían ser ambos consecuencias de un tercero.

El suicidio duele, aún más cuando se trata de sujetos de corta edad, depositar la responsabilidad en el otro puede resultar momentáneamente tranquilizador. Sin embargo, ¿no es un acto de crueldad que la culpa recaiga sobre otros adolescentes, quienes se encuentran en pleno proceso de constitución subjetiva?

La relación *bullying*-suicidio tampoco es propia de la época. De hecho Olweus, quien investigaba la violencia en las escuelas, se vuelca al estudio del *bullying* a partir de “casos aparecidos en la prensa”, según el mismo sostiene, no casualmente el suicidio de un niño. Sin embargo, recrudescen de la mano de discursos que demonizan y criminalizan a las infancias y adolescencias.

Advertí en su momento que no sólo se vulneraban los derechos de niñas, niños y adolescentes, sino que tarde o temprano atentaría contra el colectivo docente. Lamentablemente, el tiempo me fue dando la razón. Hacia fines de este año una escuela privada de la ciudad balnearia de Mar del Plata debió indemnizar a una estudiante que sufrió convulsiones epilépticas. Si bien la enfermedad era preexistente, la justicia consideró, certificado médico mediante, que los episodios se desencadenaron a raíz del estrés que le generó la violencia padecida en la escuela.

Las situaciones relatadas, habituales en los tiempos que corren, nos interpelan desde nuestro rol de adultos, comprometidos con los

derechos de niñas, niños y adolescentes. Porque, ¿cómo comprender que a una parte de nuestra sociedad no le duela que dos adolescentes transiten esta difícil etapa vital con un juicio sobre sus espaldas?, ¿cómo no duele la culpabilización de nuestras infancias y adolescencias cuando, en un acto trágico, un compañero se quita la vida?, ¿qué le sucede a una sociedad para que se encuentre tan dispuesta a depositar la culpa en sus jóvenes generaciones?, ¿es la ira de los familiares una respuesta espontánea o es el éxito de estas construcciones discursivas?

Son respuestas iatrogénicas, un término que refiere a las reacciones adversas de las intervenciones médicas, es decir, que agravan el problema que intentan solucionar. Como dice el refrán popular: “Es peor el remedio que la enfermedad”. Los estragos en los lazos son luego difíciles de remontar en las escuelas.

Éstas, puestas a la defensiva frente a una denuncia o frente a una potencial denuncia, pierden toda capacidad de dar una respuesta de orden pedagógico, que sería lo esperable de una institución cuya función es, ante todo, educar. Los que pierden son, siempre, los niños.

Ya hace más de doce años que los autodenominados discursos “*antibullying*” proliferan en nuestra sociedad y hoy lejos de encontrar mejores modos de vincularnos, nos encontramos con una escalada insospechada de los conflictos: una madre preocupada por cómo llevar a su hijo a la escuela debido a la medida perimetral que estableció la justicia frente a un conflicto con una docente; un joven que concluyó el año escolar haciendo actividades en la biblioteca por idéntica razón; niñas, niños o adolescentes que ven expuesta su identidad e intimidad en las redes; un adolescente a quien sus pares evitan porque su padre intentó golpear a uno de ellos en su propia casa; un grupo de estudiantes que solicitan el cambio de establecimiento de uno de sus compañeros cuya madre entró al aula con ánimos de venganza. Son solo algunos ejemplos de una interminable lista.

Si hace una década atrás nos desconcertaba la participación de un estudio jurídico frente a un problema de convivencia frecuente en las escuelas, hoy es la cotidianidad escolar y buena parte de la sociedad lo ve con buenos ojos, por más que sus efectos adversos hayan quedado a la vista.

Cuando un significante logra permear la trama discursiva, la subjetividad, los modos de vincularse en una sociedad, algo nos dice sobre la misma. La amplia repercusión que los discursos sobre el *bullying* encontraron en estos tiempos nos obliga a interrogarnos acerca de sus condiciones de posibilidad, a indagar los motivos por los cuales estas construcciones discursivas encuentran terreno fértil en nuestra sociedad contemporánea: ¿qué hay de los vínculos entre pares, de las representaciones sobre el otro y sobre la autoridad, de la subjetividad contemporánea, que la vuelve tan permeable, tan presta a hacerse eco de estas construcciones discursivas? Es una interrogante que se vuelve insoslayable.

Y, a la vez, nos obliga a replantearnos sobre los efectos en la subjetividad y en el lazo, en el modo en que nos vinculamos con los otros. En este artículo nos focalizamos en dos rasgos de estas construcciones discursivas: la criminalización y la patologización de infancias y adolescencias, ambas presentes en los inicios de la investigación sobre el *bullying*, aunque hoy se acrecientan al son de los tiempos.

Criminalización: un discurso que rechaza el lazo

“Con el detector de metales convertiste a todos y a cada uno en sospechosos”. Del film “Bang, bang, estás muerto”.

Al calor de la época, el rasgo de criminalización parece prevalecer por sobre la patologización en las construcciones discursivas sobre el *bullying*, que colonizan el pensamiento pedagógico y social. La versión del individuo delincuente se impone por sobre la apenas más benévola versión del individuo enfermo. Cuando el discurso jurídico desplaza al pedagógico sus efectos son esperables: la judicialización

y punición de las infancias y adolescencias. ¿Es la criminalización una novedad de los tiempos que corren? Una lectura de la obra de Olweus nos muestra que su germen ya se encuentra presente desde los orígenes del concepto, aunque las actuales condiciones de época lo acrecientan.

Un ejemplo concreto, aunque no el único, es la tendencia a hacer del *bullying* objeto de la legislación, que Olweus recomendaba en 1981 y hoy crece al calor de la época. Al son de estas recomendaciones, varios países, en Europa, Estados Unidos, América Latina, el Caribe, entre otros, han sancionado una legislación que se propone regular esta forma de violencia en las escuelas, a la vez que proliferan numerosos proyectos que esperan algún día convertirse en ley.

La similitud en su contenido sorprende aunque no es mera coincidencia. Un significativo factor en común es la promoción de la denuncia, de los estudiantes que maltratan a sus compañeros, incluso de las autoridades escolares y docentes. En el año 2010, Massachusetts dicta una norma que obliga a denunciar los casos extremos. Normativas similares promulgan Chile y Colombia, aunque en estos casos son las autoridades de la escuela quienes pueden ser sancionadas “si no adoptaran las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias”. Otros países recogen el guante y se suman a idénticas iniciativas. El asunto no es menor, porque la denuncia es la interrupción del diálogo, la única vía de resolución de los conflictos de modo pacífico, no violento, y la posibilidad de que constituyan una experiencia potente de aprendizaje para nuestras infancias y adolescencias y no una experiencia punitiva.

Y aquí en la Argentina, el Congreso sancionó por unanimidad la ley de “Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”, previa consulta a profesionales y organizaciones que protegen los derechos de infancias y adolescencias y sin hacerse eco de las presiones de una parte de la sociedad que clamaba por una ley *antibullying*. Tal como se desprende de su mismo nombre, dicha norma no se restringe al *bullying*, su objeto es

más amplio: la convivencia en la escuela, la resolución de conflictos. Sin embargo, los medios masivos de comunicación la mal denominaron “Ley antibullying”.

Caracteriza, además, a gran parte de la legislación *antibullying* el tratamiento conjunto de problemáticas bien disímiles como el maltrato entre pares y el abuso sexual. Es un ejemplo la ley sancionada en Colombia en el 2013, que prescribe cómo actuar cuando los derechos de los jóvenes son vulnerados, englobando en esta figura: la violencia entre pares y el acoso o vulneración de derechos sexuales y reproductivos que involucren a niños y jóvenes. El maltrato entre pares es una problemática relevante pero no constituye una violación de derechos. Equiparaciones como esta criminalizan a la infancia y, en ese mismo acto, banalizan el concepto de derechos humanos, que alude a la relación asimétrica entre los estados y las personas que los habitan (recordemos que son solo los estados quienes pueden ser denunciados por violación de derechos ante los mecanismos de protección, en nuestro caso, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, como instancia previa a la Corte Interamericana de Derechos Humanos). *Bullying* y *grooming* pueden sonar parecidos pero nada tienen que ver uno con otro.

Es también una peculiaridad que se reitera en la legislación el uso de terminología altamente estigmatizante: agresor, matón, acosador, perpetrador, abusador o abusón, niño *bully* o *bull*. Incluso las categorías de “víctima” y “victimario” dan cuenta de una analogía entre los problemas de convivencia en la escuela y los hechos delictivos. Aunque su uso se ha naturalizado en el discurso pedagógico, estas categorías provienen del campo jurídico. Víctima es, por definición, quien ha padecido un delito y victimario quien lo ha cometido. Es en este sentido una figura que vela la infancia y, en consecuencia, invisibiliza la responsabilidad del adulto en el amparo de sus derechos. Distinto es decir el agresor, el acosador o el matón a “el niño que agrede a sus compañeros”; mientras que en el primer caso calificamos al sujeto, en el segundo nos referimos a una posición que puede haber asumido de forma transitoria.

Un último rasgo que podemos mencionar es la incorporación de aportes provenientes de la *victimología*, la disciplina del Derecho Penal que estudia a las víctimas. Nociones propias de este campo del saber, como la de “asistencia a la víctima” y “resarcimiento”, fundamentan las disposiciones que obligan a los padres del “agresor” a hacerse cargo de los costos del tratamiento médico o terapéutico que resulten de situaciones de acoso, solo por poner un ejemplo. Medidas como la mencionada son la puerta de entrada a la judicialización, porque ¿cómo se deslindan los daños provocados por el acoso de los que no lo son?, ¿quién atribuye responsabilidades?, ¿quién define cuáles son las “medidas correctivas” adecuadas para ponerle fin?

La criminalización no se refleja exclusivamente en la legislación. Campañas, líneas de denuncia o de atención a la víctima, cámaras de vigilancia, detectores de armas en el acceso a los establecimientos, patrullas *antibullying*, proyectos de revisión de las mochilas escolares, simulacros de francotirador en las escuelas de los Estados Unidos nos advierten con su mera presencia la amenaza que supone la existencia de un otro. Son el reflejo de una sociedad que manda a temer, a ver en el otro un riesgo, un peligro que nos acecha. Un nuevo imperativo comanda la época: “temed los unos a los otros”, “cuidaos unos de los otros”. Bajo este imperativo toda convivencia se torna imposible, la noción del otro como semejante no encuentra cabida: es él o yo. El otro, vuelto potencial enemigo, es entonces el otro excluido, el otro rechazado.

Cuando la judicialización es el atajo, hay un camino que no se recorre: el pedagógico, la valiosa oportunidad que constituye la escuela para el aprendizaje de vivir junto a otros. La escuela puesta bajo sospecha actúa a la defensiva en desmedro de su capacidad pedagógica. “Vos no, pero sí tus padres pueden tener un problema legal por esto”, “te voy a denunciar si seguís haciendo *bullying* a tu compañera” son frases que de modo más o menos reflexivo hacen eco de la lógica punitiva.

La respuesta por la vía jurídica reemplaza —y desplaza— a la respuesta pedagógica, y en consecuencia los derechos de niños y jóvenes se encuentran a un paso de ser vulnerados. Porque nuestra Ley de Educación Nacional establece que es un derecho de todo niño o adolescente sentirse seguro en la escuela, pero también lo es que las personas adultas apuesten a sus máximas posibilidades de desarrollo, a no ser estigmatizados, a preservar su intimidad, a aprender a convivir en la escuela. ¿Dónde si no podrían aprender a vincularse con los otros?

De la criminalización al abandono de la protección que como adultos debemos a nuestras infancias y adolescencias hay un solo paso. El niño vuelto delincuente o demonio es el niño abandonado a su desamparo estructural.

Finalmente, no son discursos que corroen solo los vínculos con los pares, sino que erosionan, además, el núcleo mismo de la autoridad pedagógica. Si analizamos los relatos hegemónicos sobre el *bullying* podremos advertir que la impunidad o la inacción por parte de los docentes y el sentimiento de desprotección son parte necesaria. Ante un “otro que nos amenaza”, la impunidad deja a los sujetos como objetos pasivos, inermes, desamparados a merced de ese otro. Y ese vacío es lo que habilita la venganza. Es el mensaje de numerosas producciones culturales: “Bully”, un videogame conocido entre los adolescentes; la serie de la MTV *Bully Beatdown*, un ring de box donde se vengan quienes han sido “víctimas”; “Nerds de hoy serán tus jefes mañana”, en la que niños que hoy son acosados amenazan a quienes en el futuro serán sus subordinados; y el capítulo “El vengador infantil”, de la serie *Los vengadores*. La construcción de un otro temido cimienta la construcción de una subjetividad victimizada, con los efectos de ruptura de lo colectivo, de los lazos de solidaridad que todo entramado social supone.

Pero, volvamos a la pregunta acerca de las condiciones de posibilidad de discursos como los mencionados. La hipótesis que me interesa sostener es que encuentran terreno fértil en la ruptura o

fragmentación del entramado social, aquello que nos mantiene unidos como sociedad. La fragmentación del lazo genera miedo y desconfianza en el otro, los dispositivos que se montan en la desconfianza agravan la fragmentación y, por lo tanto, reproducen la violencia y el miedo, provocando la demanda de más y más dispositivos. Son discursos que encuentran cabida en una sociedad que ha visto declinar sus formas tradicionales de autoridad, pero a la vez obturan la construcción de nuevas modalidades, con los efectos sobre la subjetividad y el lazo que esto conlleva: la profundización de la sensación de desamparo y el miedo al otro. El circuito, lejos de interrumpirse, se retroalimenta.

Patologización: un discurso que rechaza la subjetividad

*“Toda nomenclatura atrasa
el reloj sin cuadrante
del ritmo que es la vida”.*

Roberto Juarroz

Los enfoques que responsabilizan exclusivamente a los individuos y dejan a las sombras las condiciones en que los vínculos acontecen han predominado en las lecturas sobre violencia en las escuelas y, en particular, sobre una de sus modalidades, el *bullying*. Así lo concibe Stein cuando señala que “la popularidad e influencia alcanzadas por los planteamientos sobre el *bullying* y la centralidad que ha adquirido dentro de estos la dimensión psicológica han tenido como consecuencia el énfasis en lo individual y la patologización de la violencia, ignorando u oscureciendo otras dimensiones” (Stein, 2005, 2007, citado por Araceli Mingo).

Tal vez al compás de las actuales condiciones de época, la versión del individuo delincuente se impone sobre la apenas más benévola versión del individuo enfermo. Sin embargo, la patologización de la infancia caracteriza a los discursos sobre el *bullying* desde el

mismo momento en que Olweus se volcó a estudiar este fenómeno de la vida escolar.

Si bien poco dice la bibliografía al respecto, la relación entre la investigación sobre el *bullying* y los DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales), en sus sucesivas ediciones, es estrecha y resulta insoslayable a la hora de explicar el sobredimensionamiento del tema en la prensa de nuestro país hace algo más que una década.

Estos manuales, producidos por la *Asociación Americana de Psiquiatría*, constituyen una suerte de “discurso dominante” en relación con las clasificaciones de las patologías mentales que rigen no solo en Estados Unidos, sino además en una gran cantidad de países de Europa y Latinoamérica, entre ellos el nuestro. Ya hace muchos años, el uso de los DSM es obligatorio para cualquier tipo de profesional de la salud mental, tanto en el ámbito público como en el privado.

No es una problemática ajena al *bullying*. Esta modalidad de violencia entre pares se incorpora como categoría diagnóstica a partir de su cuarta edición, el DSM4, ligado al “trastorno disocial”, que consiste textualmente en “presentar un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad, manifestándose por la presencia de al menos tres criterios de los siguientes en un período de doce meses, o un solo criterio en los últimos seis meses”. Entre los criterios para establecer el diagnóstico, se enuncia “si fanfarronea, amenaza o intimida a otros”. “Intimidación” es, precisamente, una de las traducciones posibles al español del vocablo *bullying*.

La relación entre el *bullying* y los manuales norteamericanos no es nueva, ni comienza con la edición del DSM4, sino desde el mismo momento en que Olweus se refirió con el término anglosajón a un problema de vieja data en la vida escolar. Podríamos, incluso, sostener que es el contexto de producción del *bullying* como constructo u objeto de investigación.

Lo muestra a las claras la absoluta coincidencia entre las fechas de producción y edición del autor y los momentos en que se debatía o se lanzaba al mercado la tercera y la cuarta edición de estos manuales (inicio de las décadas de los 80 y de los 90, respectivamente). De la tercera edición del DSM data la inclusión del “trastorno disocial” como categoría diagnóstica, mientras la cuarta edición ya incluye al *bullying* asociado a este trastorno. Y no casualmente, en pleno debate del DSM5, la prensa conmueve nuevamente a nuestra sociedad a través de un caso de alto impacto: una vez más, el suicidio de un niño. El paralelo entre el interés mediático, la investigación y visibilización de este fenómeno y su inclusión como patología en los DSM es a todas luces notable.

Pero, además, es el andamiaje teórico en que el concepto se inscribe. Una lectura de la obra de Olweus en esta clave nos permite vislumbrar que el conductismo cientificista que orienta los DSM es el marco epistemológico desde el cual el psicólogo escandinavo enfoca su investigación. Los métodos utilizados para la definición de perfiles son similares a los exigidos para la inclusión de un trastorno como tal en los manuales norteamericanos. Y es el mismo autor quien, sin mencionar la fuente, sostiene que “se pueden entender el acoso y las amenazas entre escolares como un componente de un modelo de comportamiento antisocial opuesto a las normas (“desorden de conducta”) más general”. Significativamente el término “desorden de la conducta” reemplazó en la tercera edición al de “trastornos del comportamiento”, utilizado hasta ese entonces. Finalmente, en los agradecimientos de su obra, menciona el apoyo económico recibido para la publicación a la William T. Grant Foundation de Nueva York, una fundación que financiaba el estudio de primates para la comprensión de la psicología humana y el comportamiento social.

La clasificación de las enfermedades mentales en categorías preestablecidas, estandarizadas (trastornos), generó una fuerte polémica con numerosos actores sociales que se alzaron contra la alianza entre la pseudociencia y los intereses de mercado y sus consecuencias: el abuso de diagnósticos y de prescripción de

psicofármacos, porque es preciso que tengamos en cuenta que estos manuales no solo clasifican, sino que prescriben medicaciones y terapéuticas predeterminadas para cada uno de ellos. En particular, la cuarta edición fue cuestionada por la patologización y medicalización de la infancia.

Claro está que no se cuestiona el desarrollo científico tecnológico de la industria farmacéutica, ni las terapias, ni siquiera determinados tratamientos que pueden requerir medicación. No es a ello a lo que hacen alusión los términos de patologización y medicalización, sino al proceso social por el cual se convierten situaciones de la vida cotidiana en cuadros patológicos y al consecuente abordaje a través de prácticas que provienen del campo de la medicina de problemas referidos a otros ámbitos, como podría ser el social y/o el pedagógico.

En la Argentina no son frecuentes los casos de niños medicados por *bullying*, pero sí el antecedente del TDAH o trastorno por déficit de atención e hiperactividad, otra categoría del manual norteamericano. En ese entonces, fueron los docentes quienes debían completar cuestionarios de observación conductual, con base en los cuales se establecía el diagnóstico.

Rubén Vega Balbás, en su artículo “Bioidentidad y medicalización: una lectura biopolítica del TDAH”, analiza los efectos de la unión entre la disciplina escolar y el discurso que podemos calificar como pseudomédico: “Existe un amplio e interesante debate crítico sobre el diagnóstico basado en el DSM IV —realizado a partir de cuestionarios de observación conductual—, pero para nuestros intereses basta comprobar cómo el efecto abarcativo del trastorno se ve potenciado gracias a su tipificación o, dicho de otro modo, cómo el TDAH se constituye como una realidad epidémica a partir del aumento exponencial de diagnósticos basados en esta concepción del mismo. En paralelo a este aumento exponencial de diagnósticos se han incrementado las ventas de fármacos o incluso más aún, a partir del momento en el que el fármaco, valorado por su capacidad de aumentar la productividad, empieza a ser popular socialmente. El caso del TDAH es interesante

también porque surge del solapamiento de dos instituciones de naturaleza heterogénea, una de carácter disciplinario —la escuela— y otra del orden biopolítico —la medicina moderna—. La disciplina escolar maximiza su eficacia delegando determinadas conductas al ámbito de la medicina, la que dispone de la más sofisticada tecnología biopolítica, que no es el tratamiento sino el diagnóstico” (disponible en: <http://bit.ly/fxzulu> mayo del 2011).

Si un niño, adolescente o joven no presta atención, no se adapta a las propuestas ni a las normas, deambula por el aula, interrumpe a los docentes o molesta a sus compañeros, se abre un desafío para la escuela. Etiquetarlos como portadores de algún trastorno puede resultar tranquilizador, para la escuela y hasta para la familia, pero es un atajo que muy difícilmente resuelva la situación, por el contrario, la agrava.

Sostiene Beatriz Janin en ¿Aumento de la psicopatología en el siglo XX!? Tercera Jornada de ASMI, Malestar Infantil: “La patologización de la infancia y la adolescencia, que deriva en tratamientos en los que se medica para tapar trastornos y para no preguntarse acerca del funcionamiento de los adultos y de la sociedad en su conjunto. Son movimientos de deshumanización, de descualificación, de no reconocimiento (...). A la vez, se utilizan manuales como el DSM o el CIE como catálogos para diagnosticar, lo que lleva a que un niño sea designado por los síntomas que presenta perdiendo así su identidad. Así, si un niño se mueve es ADHD, si tiene tics es Trastorno por Gilles de la Tourette, si está triste tiene un Trastorno Bipolar. Y cada uno tiene la medicación correspondiente. Es diferente describir y objetivar síntomas “cuantificables”, que delimitarán un “cuadro”, a darnos tiempo e investigar para comprender algo de lo que le ocurre a ese niño”.

¿Qué condiciones hacen posible la instalación de estas construcciones discursivas?, ¿cuáles son sus efectos en la subjetividad y en el lazo? “Soy un TDAH” o “Soy bullying”, se presentan dos jóvenes en las redes sociales. “En casa tengo un TDAH de libro” afirma la madre de un niño así diagnosticado. El sujeto queda reducido a ser el estigma, ya no es el portador del trastorno, ni un trastornado, sino el

mismo trastorno. Una pregunta se impone: ¿por qué resultan tranquilizadores diagnósticos que estigmatizan con la carga peyorativa que conlleva?, ¿qué lleva a las familias, incluso a los mismos sujetos, a nombrarse ya no solo como quien padece un trastorno sino como el trastorno en sí mismo?

“Este soy yo... jajajaja... ahora río un poco... la verdad es que también me hizo llorar, es difícil pero a la vez reconfortante ver que todo lo que me pasa es un problema que tengo y no pensar que el problema soy yo”. El testimonio de un joven luego de autodiagnosticarse TDAH a partir de un cuestionario que realizó en las redes resulta esclarecedor al respecto.

Sus palabras nos muestran cómo el sostenerse de un diagnóstico, una etiqueta con la cual se nombra y es nombrado, puede ser un recurso defensivo que al mismo tiempo que lo alivia, le obtura y le ahorra confrontarse con la pregunta “¿qué puede haber de mí en esto que me pasa?”. En tiempos en que resulta complejo construir identificaciones sólidas y a largo plazo, a partir de las cuales ser reconocidos y nombrados, aferrarse a un modo estigmatizado y estigmatizante de ser nombrado puede ser una resolución, pero es una resolución fallida, que tiene un alto costo: el borramiento de lo singular. La explicación a través de una categoría previamente estandarizada no solo lo ancla a una posición de minusvalía, sino que vela la dimensión subjetiva y clausura la pregunta por su propia responsabilidad en relación con el malestar que lo aqueja.

Tras llovido mojado

No quisiera finalizar este artículo sin unas breves reflexiones acerca del retorno de estas construcciones discursivas hegemónicas, no casualmente el año que salimos de la pandemia.

El regreso a las aulas, una vez finalizadas las medidas de confinamiento, trajo consigo el aumento de situaciones de violencia en las escuelas y, en consecuencia, el retorno de los discursos *antibullying*, al menos en nuestro país.

Toda sociedad echa mano a los significantes que encuentra disponibles para nombrar el malestar que la aqueja y “*bullying*” es sin lugar a dudas uno de ellos. Sin embargo, ¿es el *bullying* hoy nuestro problema?

Hoy más que nunca es necesario alejarnos de lecturas simplistas, para ampliar la mirada y preguntarnos por los padecimientos subjetivos que niñas, niños, adolescentes y jóvenes atraviesan, más allá del *bullying*. Desgano, miedo o ansiedad frente a una posible pérdida, cuando no frente a la pérdida, sensación de un futuro amenazante o incierto o de ausencia de un sentido para la vida, lazos que se vieron afectados son, entre otros, padecimientos subjetivos que la pandemia —y las necesarias medidas sanitarias— produjo. La angustia, que toma la forma de la violencia, puede ser también una de ellas.

Atribuir todo malestar y toda forma de violencia al *bullying* puede resultar momentáneamente tranquilizador, pero elude la pregunta acerca de los dolores que nos atraviesan como sociedad. Nos habla de una sociedad dispuesta a dar vuelta la página y dejar atrás los tiempos complejos que le tocó y aún toca atravesar; sin embargo, estos padecimientos retornan bajo diferentes expresiones y se hacen sentir en las escuelas. Por eso nos preocupa sobremanera el resurgimiento de discursos con fuerte carga punitiva que colonizan el pensamiento social, cuando no el pedagógico. Cuando el paradigma punitivo retorna, la preocupación por los cuidados de nuestras jóvenes generaciones queda relegada, una vez más.

Congelar la reflexión en un único significante, y a esta altura un lugar común, no solo taponar la palabra, sino que son construcciones que demonizan y culpabilizan a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Tras los padecimientos provocados por la pandemia, los padecimientos derivados de la demonización y criminalización, ya sea que tomen la forma de una denuncia, la acusación por el suicidio de un compañero, la concurrencia de un familiar con ánimos

de venganza o la exposición de la intimidad en las redes. Sobre llovido, mojado.

Siempre, pero hoy más que nunca, resulta imprescindible que tomemos distancia de discursos que sostienen la representación de que somos objetos pasivos, inermes, desamparados, a merced del otro que constituye una amenaza o una fuente de peligro, sino que como sociedad debemos acompañar a niños, adolescentes y jóvenes para que puedan elaborar el encuentro con la vulnerabilidad estructural del ser humano que la pandemia reedita, a aceptar que algo se perdió, a duelar, a hacer lugar al dolor, a poner en palabras aquello que nos pasó y nos pasa y, fundamentalmente, ofrecer experiencias que nos conecten con el deseo y con las expectativas de un futuro posible, experiencias vivificantes frente a lo mortificante que nos tocó atravesar.

Discursos que sostienen al otro como enemigo, como riesgo o fuente de peligro, corroen el entramado social y, en ese mismo acto, van en desmedro de una respuesta colectiva, insoslayable en los tiempos que corren. Porque nadie se salva solo.

Bibliografía

- CAMPELO, Ana (2016). *Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos*. Buenos Aires. Noveduc.
- JANIN, Beatriz (2014). ¿Aumento de la psicopatología en el siglo XXI? Décimo tercera Jornada de ASMI, Malestar Infantil. Valencia. España.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- STEIN, Nan (2007), “Bullying, acoso y violencia entre estudiantes”, *Radical Teacher*, núm. 80.
- VEGA BALBÁS, Rubén (2011). Bioidentidad y medicalización: una lectura biopolítica del TDAH. Disponible en: <http://bit.ly/fxzulu>; mayo del 2011.

EXCLUSIÓN EN LA INCLUSIÓN: CONFLICTO EDUCATIVO

Luis Alfredo Benites Morales (Perú)
Ronald Armando León Santos (Perú)

Resumen

En el escrito se realiza una referencia histórica y conceptual de la inclusión como proceso educativo, destinada a responder al requerimiento de establecer una educación para todos, en un mundo donde predomina la exclusión. Se analizan los aspectos que sostienen una cultura de la normalización, señalando sus implicancias de praxis ideológica. Se sustentan los criterios para una atención educativa de calidad a los grupos de personas con diversidad, realizándose un deslinde conceptual y valorativo entre la integración y la inclusión educativa. Se describe el conflicto que genera los efectos exclusorios de un proceso inclusivo defectuoso, señalando aspectos que podrían favorecer una inclusión educativa de calidad.

Introducción

El Perú, como lo señalaba Arguedas (1964), es una nación de todas las sangres, un país multiétnico y pluricultural. Es un país de encuentros de muchas diversidades, en constante descubrimiento de sí mismas en toda su amplitud. La existencia de esta condición, nos exige recuperar la consciencia de esa diversidad, para poder

evidenciar que somos mucho más de lo que nos hicieron creer que éramos (Santibañez, 2010).

Actualmente, la gran mayoría de naciones a nivel mundial están siendo caracterizadas por la tenencia de una diversidad de culturas, poblaciones y personas que se entremezclan en un espacio de convivencia social, lo que conlleva que puedan compartir una serie de características que las hacen similares y otras que las hacen diferentes. Posibilitar que estas diferencias confluyan sobre un mismo contexto, y no se conviertan en elementos provocadores de separación o segregación, constituye uno de los retos que tiene que afrontar la educación en el mundo en la actualidad. Coincidiendo con Fernández (2017), la posibilidad de brindar educación en este contexto, conlleva necesariamente considerar la presencia de tres dimensiones básicas: calidad, equidad e inclusión; siendo la calidad y la equidad cruciales para garantizar la educación inclusiva y entendiendo, además, que la inclusión y la calidad deben ser variables recíprocas en los modelos educativos del siglo XXI.

El enfoque inclusivo en la educación ha pretendido tener un impacto en los sistemas escolares y universitarios a nivel mundial como una respuesta de la sociedad a la condición de diversidad de los estudiantes. Al respecto, la Unesco (2017) sostiene que la educación inclusiva se sustenta en el derecho que tiene cualquier estudiante a ser receptor de una educación de calidad, que responda a sus necesidades básicas de aprender y que además pueda enriquecer su vida.

En el Perú, la Defensoría del Pueblo (2021) en un informe emitido después de la pandemia, ha señalado las deficiencias de cobertura, presupuesto e implementación de los servicios educativos para los alumnos con necesidades educativas, enfatizado el derecho que tienen todos los estudiantes a una educación inclusiva de calidad. Asimismo, el Estado a través del Ministerio de Educación emitió un Decreto Supremo (Diario *El Peruano* 11-05-2021) que producía cambios e incorporaciones al Reglamento de la Ley General de Educación con la finalidad de dar solución al problema de la elevada tasa

de exclusión y deficiente atención a la diversidad de estudiantes que dejaba fuera del sistema a alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad.

Procurar una educación inclusiva hace necesario la implementación de un conjunto de procesos y prácticas que posibiliten la reducción de la marginación y/o exclusión del estudiantado con determinadas características diferenciadoras, lo cual no debe percibirse como una dificultad, sino más bien como una oportunidad orientada hacia la consecución de una inclusión social, lo cual implica un desafío que requiere el respaldo de políticas públicas (Zuñiga, 2021). Esta situación, concordando con Quesada (2021), es un reto que debe ser afrontado, propiciando una “cultura de la inclusión” que permita estimar la condición de diversidad como enriquecedora y beneficiosa para todos los seres humanos.

Para el logro de una praxis educativa que atienda a todo el estudiantado sin diferenciación, se requiere que todo docente, desde su formación inicial, desarrolle actitudes y competencias inclusivas. Recientes estudios en nuestro medio reportan que profesores de nivel primaria y secundaria de Lima Metropolitana exhiben actitudes ambivalentes hacia la inclusión educativa. Asimismo, un trabajo destinado a la revisión de planes de estudios universitarios de universidades de la ciudad de Lima, concluye que el 62.7% de los planes revisados, no incluyen asignaturas orientadas a proveer de herramientas al docente para poder accionar en aulas inclusivas (Huapaya y De la Cruz, 2022).

Por otro lado, estudios similares en países vecinos evidencian barreras en los docentes como determinantes de buenas prácticas inclusivas, González *et al.* (2019) reporta la falta de formación docente en atención a la diversidad y ausencia de metodologías inclusivas; Cornejo (2019) informa que los futuros docentes todavía no cuentan con las competencias suficientes para poder implementar prácticas inclusivas eficientes; Fonseca (2020) denuncia serias insuficiencias pedagógicas en los profesores para actuar en la inclusión

de estudiantes con necesidades especiales; Belmonte *et al.* (2023) da a conocer que los docentes regulares requieren de una mayor coordinación y formación inclusiva.

Como idea, la inclusión educativa puede considerarse la propuesta más adecuada para afrontar el problema de la exclusión de determinados estudiantes, sin embargo, su praxis no parece haber tenido los resultados esperados. A pesar del interés de las autoridades educativas y de los esfuerzos de los docentes por implementar una educación inclusiva de calidad en nuestro medio, el proceso inclusivo en la mayoría de los centros educativos regulares presenta en muchas de ellas deficiencias en su aplicación; lo cual hace que su cabal realización no sea más que un espejismo (generando contradictoriamente exclusión, lo opuesto a su concepción). Un aspecto colateral importante a tenerse en cuenta es que, como efecto de un proceso inclusivo deficiente, se podría estar propiciando un entorno de convivencia escolar propenso a la presencia de actos de rechazo, exclusión y acoso (*bullying*) para los estudiantes categorizados como inclusivos (Benites, 2019).

El problema de la inclusión-exclusión (en todos sus aspectos, social, cultural, educativo, político, laboral, etc.) puede considerarse como una praxis que responde a una concepción dominante de la cultura de la normalización, es decir, corresponde a la asunción de una práctica ideológica interesada participativa y objetiva con una finalidad muy precisa. Al respecto, la Unesco (2008, p.5) sostiene que:

“La problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto, es indisoluble de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que se aspira y de la manera en que se concibe el «vivir juntos». La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen así vinculadas indisolublemente”.

Cultura de la normalización

Tradicionalmente la escuela se ha basado en la supuesta existencia natural de una homogeneidad del estudiantado; esta pretendida homogeneidad servía de paradigma para que los estudiantes se ajustaran a un modelo único educativo, independientemente de su origen, necesidades, intereses, aptitudes, habilidades y capacidades. Los estudiantes que no podían o no conseguían ajustarse a dicho modelo eran sutilmente apartados (deficiencia intelectual, déficit cognitivo, dificultades para aprender) o abruptamente separados (problemas de conducta, ausencia de motivación, etc.) (Benites, 2004).

Este modelo de homogeneidad pretendía evadir el conflicto que plantea la existencia de la diversidad y de las diferencias individuales en los estudiantes; cuando hoy en día se tiene conocimiento que el conflicto conlleva el desarrollo y la evitación de este debe ser entendida como una barrera al crecimiento personal del estudiantado (Carozzo y Carrillo 2023). Cada fase madurativa del niño o del adolescente genera inevitablemente nuevas y posibles situaciones de crisis y conflictos, así como nuevas maneras de afrontar la realidad existencial y social (González, 2009).

Inclusive el principio de normalización escolar sostenido en el “Informe Warnock”, creado con la finalidad de promover la integración de todos los grupos de niños con discapacidad, tiende en su esencia a señalar que es el sujeto con la condición de discapacidad, el que debe realizar los esfuerzos por ajustarse y o adaptarse a su medio escolar (Rubio, 2009).

Al respecto, el Foro Educativo (2007) sostiene que el enfoque de la homogenización está vinculado al imaginario de lo que es “normal”, a partir de lo cual se llevan a cabo tipificaciones, justificando también las discriminaciones y las exclusiones teniendo como causas, la cultura, la condición social, la pobreza, el género, la raza o las habilidades diferentes.

Las instituciones escolares generalmente, han centrado su gestión en la satisfacción de supuestas necesidades educativas comunes a todo el estudiantado, expresadas a través de objetivos diseñados en función del engañoso e inexistente “estudiante promedio”, y se han despreocupado de sus necesidades individuales. Desde esta perspectiva los estudiantes que no pudieran alcanzar los criterios de logro establecidos van a ser segregados de diferentes maneras: estableciendo grupos de trabajo en el salón de clases para los rezagados o para los más lentos; clases especiales para atender dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento, o derivándolo a escuelas especiales.

En este tipo de medidas subyace la idea de que las dificultades de adaptación y de rendimiento tienen sus orígenes en factores inherentes al individuo, motivo por el cual las medidas que adoptan para corregirlas se centran principalmente en los estudiantes en lugar de revisar y cambiar los aspectos de la práctica educativa que pueden causar o acentuar sus dificultades. Esta concepción ha dado lugar a propuestas curriculares rígidas y homogeneizadoras, sin tener en consideración la diversidad y la individuación de los estudiantes y que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar en contextos muy distintos, generando desazón, problemas y fracasos (Marchesi, 2009).

Toda práctica social se basa en creencias y ciertos criterios ideológicos de homogenización que se sustentan y benefician en prácticas segregacionistas y discriminatorias social y culturalmente construidas, que denotan la no estimación de los rasgos culturales y condiciones personales específicas de los educandos (esta afirmación es magistralmente reveladora en nuestro medio en el libro *¿De qué colegio eres?* de Grompone *et al.*, 2019). De aquí que el número de acceso en los estudios, la intervención educativa que reciben y los logros académicos alcanzados por estos estudiantes heterogéneos son regularmente inferiores a los logrados por la mayoría de estudiantes (supuestamente normales). Al respecto Marchesi y Martín (1998) sostienen que este hecho estaría vinculado a que:

1. El currículo escolar y los materiales empleados en el aula no responden a las condiciones y características de los grupos diversos minoritarios, por lo que estos grupos presentan mayores dificultades para acceder a una cultura escolar que no les es propia.
2. La preparación y actitudes de los docentes son expresión de la cultura dominante. La mayoría de los docentes tienen un pobre conocimiento sobre las condiciones, valores, creencias y conductas de los estudiantes minoritarios, lo cual dificulta la posibilidad que tienen para considerarlos en el diseño de sus estrategias instruccionales.
3. Las expectativas académicas y personales que tienen los docentes con estos estudiantes son más que nada negativas, lo que tiende a producir el efecto adverso esperado en la motivación y autoestima de los estudiantes.
4. Generalmente suele existir un menor ajuste en el clima familiar de los estudiantes de grupos heterogéneos o minoritarios y en el contexto escolar. Esta ausencia de concordancia propende a dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los estilos interactivos familiares con los objetivos escolares de los estudiantes.
5. Los estudiantes mayoritarios considerados homogéneos, tienden a desarrollar creencias, actitudes y valoraciones nada positiva hacia los demás grupos no homogéneos.

Es necesario tener en cuenta que no se puede atribuir de manera exclusiva el fracaso escolar a esta implementación y práctica educativa, más bien hay que tener en consideración la posible influencia de las características que les son propias a los grupos de individuos diversos o heterogéneos, lo cual puede consolidarse como un factor modulador de importancia en el acceso a la cultura y a los logros académicos. Pretender la existencia de un estudiantado promedio para cada nivel y grado escolar, con desarrollo homogéneo, con iguales necesidades educativas e intereses concordantes, no es más que una simple ficción.

La cultura de la normalización históricamente se sustenta en el modelo médico de normalidad-anormalidad. Este modelo se centra en la persona como un ser biológico con la probable presencia de una entidad gnoseológica y alteraciones y/o limitaciones en su desarrollo. Está relacionada con cualquier desviación de lo que se considera típico, usual o saludable, en particular si la desviación se considera dañina o inadaptada o si las conductas difieren de las normas aceptadas culturalmente (Asociación de Psicología Americana-APA, 2010). Lo que se tiende a criticar de esta concepción es el carácter estigmatizador y segregador de lo diferente y atípico en las personas.

Así, por ejemplo, las personas suelen tener una visión estigmatizada de la discapacidad; los individuos con esta condición son percibidos como incapaces. Generalmente se conceptualiza que el estudiante diferente tiende a ser deficiente, es decir carece de los repertorios sociales adecuados para realizarse en su medio social, ambiental y escolar (González, 2009). En contraposición a este modelo, ha surgido desde la neurociencia un concepto de neurodiversidad, basado en un modelo social de la discapacidad. El modelo social de la discapacidad no se centra en el individuo, entendido como un ser biológico con deficiencias en su desarrollo, sino en la característica social de excluir a personas con características atípicas (Palacios, 2008).

Sostenemos que la noción de normalidad-anormalidad en el contexto educativo y psicológico más que un término basado en criterios naturales, estadísticos o normativos, es un concepto que básicamente expresa un sentido de juicio de valor, socialmente construido.

Una cultura de la normalización tiende a propiciar instituciones escolares seleccionadoras y selectivas donde se valoran más los grupos de estudiantes homogéneos, el individualismo y la competitividad. Son instituciones que comparten modelos de gestión cerrados y rígidos en lugar de proyectos educativos abiertos y transformadores; se promueve la adquisición de habilidades y destrezas en desmedro

de contenidos culturales y vivenciales como instrumentos para adquirir y desarrollar estrategias que permitan resolver los problemas de la vida cotidiana (Rubio, 2009).

Esta postura normalizadora o de homogenización constituye un dilema de carácter moral, y se constituye en una práctica ideológica, porque lo que se oculta detrás de esta actitud es el rechazo de la diversidad como un valor humano; asintiendo a la vez, la existencia natural y la perpetuación de las diferencias entre los estudiantes, enfatizando además que esas diferencias son prácticamente insuperables. A decir de Ribes (2022), una práctica ideológica es una “concepción interesada, participativa y “objetiva”, pero desde un punto de vista de un fin muy preciso: justificar y reproducir las relaciones de dominación social de unas clases sobre otras a partir de la aceptación de dichas relaciones como relaciones “naturales”, “inevitables” o “deseables”.

Educar en la diversidad

Toda sociedad que se tilde de liberal, tolerante y democrática debe respetar la condición de todos los seres humanos de ser distintos, de ser diferentes (Benites, 2004). Esta diferenciación o diversidad humana debe caracterizarse por ser acciones orientadas a conocer, aceptar y comprender las características y habilidades de cada individuo, independientemente de sus condiciones biológicas, sociales, culturales y educativas.

La propiedad que define el concepto diversidad está referida a una cualidad asociada a lo diferente, diverso o variado (RAE, 2014). Una de las características más valiosa de la existencia humana es su carácter de diversidad. Esta concepción abarca una variedad de aspectos étnicos, idiomáticos, sociales, culturales, físicos y psicológicos. Lo diverso es inherente a cada persona, lo cual puede ser considerado como una forma de riqueza. Es necesario considerar que la diversidad, como concepto, hace referencia no solo a la existencia de

diferencias, sino también lo más importante, al reconocimiento de la existencia y respeto de dichas diferencias entre los individuos.

La diversidad como condición inherente al ser humano, sustentada en el respeto a las diferencias individuales, debe ser tomada en consideración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, en este proceso encontraremos alumnos que pueden presentar diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas; así mismo, cada uno de ellos va a requerir cierta cantidad de tiempo diferente para asimilar el conocimiento, tener diversidad de necesidades, intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnaiz, 1997). Todo lo anterior caracteriza lo dinámico y abierto que fundamenta la concepción de diversidad, la cual trata de reflejar las necesidades que poseen los individuos como producto de sus diferencias.

La finalidad fundamental de todo proceso educativo escolar debe de estar orientado de manera propositiva a promover el desarrollo en los educandos de determinadas potencialidades, así como facilitar la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que lleguen a ser miembros activos en su respectivo marco sociocultural de convivencia (Marchesi, 2009). Para el logro de esta finalidad, las instituciones educativas deben poder alcanzar el equilibrio de proporcionar una respuesta educativa diversificada y comprensiva de calidad que incluya a todos los actores educativos, proporcionando una cultura común a todo el alumnado, que posibilite evitar la desigualdad, los prejuicios y la discriminación, y que respete también las características y necesidades personales de cada estudiante.

No podemos negar la existencia de requerimientos educativos comunes, compartidos por todo el estudiantado, estipulados en el currículo, que son esenciales para su socialización y desarrollo personal. Sin embargo, no todo el alumnado se enfrenta con la misma capacidad y de la misma manera a los aprendizajes en él establecidos.

El concepto de diversidad resalta el hecho de que cada uno de los miembros del estudiantado tiene necesidades educativas individuales propias y específicas, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. La diversidad en el contexto educativo apunta a una diferenciación educativa que se caracteriza por tener en consideración las habilidades y capacidades de cada educando, asimismo implica una propuesta educativa elaborada y sostenida conforme a sus necesidades y potencialidades.

La diversidad como hecho social y como realidad educativa, deberá de tener en cuenta la diversidad de los estudiantes, lo cual implica tener que ajustarse a las condiciones y características del aprendiz, elaborar un currículo para todos los estudiantes y tratar de evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades. A decir de Santibañez (2010), deberá ser la forma correcta de llevar a cabo la planificación y desarrollo educativo que revierta la forma de enseñar y aprender, la manera de pensar del alumno, del docente, de las autoridades y de la comunidad; que permita reorientar la actitud del Estado ante las demandas de la sociedad actual, terminando con la alienación, la marginación y la discriminación. La educación inclusiva debe de ser el objetivo fundamental de la enseñanza y el mejor indicador de su calidad.

Integración e inclusión educativa

Los países en su mayoría, con la finalidad de responder a la existencia de un estudiantado con condiciones y características diferentes, han seguido un proceso de reconocimiento y de estrategias vinculadas a conceder el “derecho a la educación” a estos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos de ella. A un estado inicial de atención tipo excluyente y básicamente asistencial, la primera estrategia educativa fue la segregación de dichos estudiantes mediante la creación de centros educativos especiales. La segunda estrategia promovió la integración en las escuelas, pero sin modificar los sistemas educativos, en la cual los alumnos deberían ajustarse a

la enseñanza disponible. La tercera estrategia denominada inclusiva, consiste en adaptar el medio y ajustar los aspectos académicos a los requerimientos y características de todos los alumnos, en lugar de que estos se ajusten a ella (Navarro y Espino, 2012).

Al respecto, es necesario tener en consideración lo señalado por Rubio (2009), que los términos integración e inclusión semánticamente tienen significados muy parecidos (sinonimias), lo que ha dado lugar a que se tienda a emplear estas palabras indistintamente. Sin embargo, en los movimientos educativos y sociales, integración e inclusión responden a concepciones filosóficas totalmente distintas, aun cuando ambos propongan objetivos aparentemente similares, vinculados a la posible futura inserción de las personas con discapacidad a la sociedad. Los malos entendidos generados sobre el tema, empiezan justamente cuando se utiliza el término “inclusión” cuando, en realidad, se está pensando en “integración”.

La inclusión debe percibirse como una potenciación de oportunidades que se origina en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación social; a decir de Parra (2011), la inclusión educativa es un modelo de la diversidad humana. El principio de inclusión educativa toma cuerpo en la “Declaración y el Marco de Acción de Salamanca para las Necesidades Educativas”, en la cual se transfiere la responsabilidad a las instituciones escolares regulares que tienen la responsabilidad que acoger a toda la diversidad de escolares, independientemente de sus condiciones neurobiológicas, sociales, culturales, cognoscitivas, emocionales u otras (Navarro y Espino, 2012).

En este contexto se ha llevado a cabo un cambio en la manera de percibir la discapacidad, de una visión basada en las deficiencias funcionales se ha pasado a considerar las diferencias como legítimas, transfiriendo el peso de las “dificultades” a las barreras del entorno. Este cambio del concepto posibilita que se deje de hacer referencia al término integración y se hable de inclusión educativa.

La tarea de impulsar la implementación de la educación inclusiva involucra a toda la comunidad educativa, e implica desde desarrollar actitudes, tendencias, metodologías, instrumentos y técnicas que serán empleadas en el proceso educativo hasta el apoyo que se hace al estudiante por parte del docente, de sus pares, del personal de apoyo y de sus familiares (Naranjo *et al.*, 2015). La Unesco (2008) conceptualiza la inclusión educativa como un proceso de identificación y respuesta que tiene en consideración las disímiles necesidades de todo el estudiantado escolar que poseen características, condiciones, intereses y capacidades diferentes. Este concepto de inclusión va a abarcar aspectos vinculados a lo social, lo cultural, el sexo y la discapacidad.

Para Fonseca *et al.* (2020), la conceptualización de inclusión educativa es un proceso dinámico basado en ciertos principios invariantes que implica: una educación igualitaria para todos. Si bien es cierto que la implementación de la inclusión educativa es una necesidad que demanda políticas, es necesario tener en cuenta ciertas condiciones básicas para una adecuada implementación. Al respecto, la Unesco (2017) señaló cuatro valores que requerirían tomarse en cuenta para estos fines: valorar la diversidad de los estudiantes; apoyar a todo el estudiantado y tener elevadas expectativas de sus logros; la colaboración y trabajo en equipo; y, la capacitación y desarrollo profesional continuo.

Exclusión en la inclusión: conflicto educativo

En las sociedades contemporáneas (principalmente las industrializadas) la exclusión se ha convertido en una de sus características; la que se evidencia en los diferentes niveles y ámbitos de su organización (política, económica, social, laboral, educativa, etc.). Para Sawaia (1999) la exclusión es un proceso sutil, dialéctico, complejo y multifacético, que envuelve al individuo y a sus relaciones con los demás, que no posee una sola manera de expresarse. No sería en esencia una falla del sistema, sino, por el contrario, sería un producto de su propio funcionamiento. De allí que se hace necesario

diseñar políticas, estrategias y programas destinados a combatir la exclusión (Cornejo, J. 2019).

Para la Unesco (2008), la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Desde esta perspectiva, el objetivo principal de la inclusión está orientado a proveer una educación de calidad a toda la diversidad del estudiantado, garantizando su participación y aprendizaje efectivo, teniendo especial énfasis en aquellos estudiantes que, por distintas razones, están marginados o en riesgo de ser excluidos. Esta presunción, deseable desde todos los ángulos que se le mire, sin embargo, desde una praxis educativa no es real, y es hasta contradictoria, generando un constante conflicto educativo.

Si bien es cierto formalmente se acepta que en el plano educativo la inclusión podría ser la respuesta más adecuada para afrontar la brecha existente para brindar la oportunidad para que los estudiantes con discapacidad puedan incorporarse y ajustarse de manera oportuna y óptima al sistema educativo escolar, la realidad de tal proceso no es tal. En la actualidad, la inclusión en las instituciones escolares es precaria y en mucho de los casos, no es más que una aspiración, una ficción. Gran número de niños y adolescentes inclusivos debido a sus dificultades pedagógicas y sociales determinadas por su condición de discapacidad, son materialmente congelados en las aulas regulares, ya que son aislados socialmente y apenas si se les presta alguna dedicación didáctica en los horarios de clase, haciendo que la inclusión se convierta en una exclusión.

Esta perspectiva implica tener en consideración que los procesos de inclusión y exclusión están interligados y que coexisten en una relación dialéctica, la cual provoca subjetividades que van desde el sentirse integrado, incluido o sentirse discriminado.

Diversos estudios han evidenciado que la inclusión educativa conlleva diversos beneficios para las instituciones escolares, los estudiantes, los compañeros y las familias; otros, sin embargo, han

reportado resultados diferentes, hasta contradictorios (Sawaia, 1999), lo cual hace necesario investigar las condiciones, factores o variables que determinan esta diferencia. Molina y Holland (2010) reportan los resultados del *Proyecto Includ-ED*, que analiza las contribuciones de distintas prácticas educativas de inclusión y exclusión social en el continente europeo, identificando prácticas inclusivas exitosas que están ejecutando instituciones educativas que cuentan entre sus estudiantes con niñas y niños con discapacidad y que ven favorecidas su educación conjunta con el resto de estudiantes, propiciando mayores oportunidades de aprendizaje.

Existen una serie de condiciones, factores o variables que obstaculizan e impiden que la inclusión escolar logre alcanzar los objetivos educacionales propuestos por nuestro sistema educativo, generando un conflicto educativo. Estos factores están entrelazados y enmarcados en aspectos de gestión, docente, estudiantil, familiar y comunitario.

- ¿Tenemos la información suficiente y objetiva que nos permita una adecuada implementación de un sistema educativo inclusivo de calidad?
- ¿Nuestras instituciones educativas están debidamente preparadas para poder llevar a cabo la empresa de inclusión educativa de calidad?
- ¿Los docentes de los diversos niveles instruccionales poseen las actitudes, conocimientos y preparación necesarias para poder conducir eficientemente un aula inclusiva?
- ¿Contamos con el conocimiento suficiente de las condiciones y características individuales de nuestros estudiantes inclusivos?
- ¿Se cuenta con una debida participación de la familia y de los padres respecto a la educación de los estudiantes con discapacidad?
- ¿Está la comunidad realmente comprometida con una implementación de una educación inclusiva?

Las respuestas a estas interrogantes pueden ser enmarcadas en una serie de propuestas con base en la necesidad de desarrollar planes, programas y actividades orientadas a mejorar el proceso inclusivo y disminuir la exclusión educativa.

Son escasas las investigaciones realizadas en nuestro medio respecto a la inclusión educativa. Existe la necesidad de realizar estudios cualitativos y cuantitativos multivariados, que proporcionen información relevante y pertinente acerca el estado real del proceso inclusivo en nuestro sistema educativo, para poder analizar y ofrecer soluciones capaces de llevar a cabo las modificaciones necesarias en el seno de nuestras escuelas inclusivas, y de esta manera poder satisfacer todas y cada una de las necesidades de los estudiantes.

La implementación de una inclusión educativa requiere de parte de las instituciones educativas regulares una adecuada infraestructura, medios y materiales, planes educativos, técnicas y metodologías innovadoras. Existe la necesidad de llevar a cabo una adecuada implementación que permita dotar al profesor de aula de infraestructura, metodologías, técnicas e instrumentos que le permitan realizar un desempeño educativo inclusivo eficiente.

Los docentes de las aulas regulares generalmente carecen de la disposición, información y/o formación necesaria para generar una didáctica inclusiva. Existe la necesidad de llevar a la praxis educativa los conocimientos pedagógicos y psicológicos y de las neurociencias que disponemos en la actualidad. Gran cantidad de los docentes que laboran en las aulas inclusivas regulares, emplean métodos y técnicas que no devienen de algún criterio científico y pedagógico.

La concepción tradicional del estudiante promedio requiere ser reemplazada por una concepción de diversidad estudiantil. Es necesario desde un enfoque inclusivo, cuestionar la visión homogeneizadora, individualista y clínica de las dificultades que presenta el estudiante. El comprobar que su progreso académico y social, no depende del tratamiento de una entidad gnoseológica ni es

exclusivamente su responsabilidad; sino que deviene en la capacidad de interactuar con las tareas y actividades que, sistemáticamente, le son propuestas por parte de la comunidad escolar y familiar en la que se encuentra y convive.

Los padres de familia, siendo miembros de la comunidad educativa, tienen una escasa participación directa en la educación de los estudiantes inclusivos. Teniendo en consideración que son los padres quienes conocen mejor a sus hijos y son los más interesados en su educación y desarrollo, hace necesario generar planes y programas que posibiliten la colaboración y el apoyo de los padres con una presencia activa dentro y fuera del aula, como actores activos de su educación.

La comunidad tiene una participación poco activa, casi nula en el proceso de educación inclusiva. Es necesario considerar que el desafío de una inclusión educativa de calidad no puede ser afrontado solamente desde las instituciones escolares; se hace imprescindible generar estrategias que potencien la participación activa de la comunidad. Asimismo se hace necesario de parte del Estado dar lugar a la implementación de fuertes políticas intersectoriales que originen procesos inclusivos tanto en el ámbito escolar como fuera del contexto escolar.

Conclusiones

La educación para la diversidad tiene que estar orientada a promover una enseñanza diferenciada para todo el estudiantado (educación especial e inclusiva), lo cual exige tener en consideración: una estructura organizacional de mayor peso, recursos financieros, gestión administrativa, calidad pedagógica, talento humano y decisión política.

Las instituciones educativas regulares para ser inclusivas de calidad requieren reformarse y proceder a llevar a cabo una reformulación de sus estrategias y metodologías pedagógicas, para poder dar

una respuesta eficaz y real a la diversidad del estudiantado, teniendo en consideración que la diversidad no es esencialmente una dificultad, sino al contrario considerarla como una oportunidad de optimizar y enriquecer los aprendizajes.

La inclusión no es únicamente tener acceso a las aulas de clase, involucra el apoyo efectivo a los estudiantes a través de la implementación de políticas educativas que aseguren la existencia de recursos materiales, de personal, planes y programas educativos de calidad. La educación inclusiva de calidad no es solamente una cuestión de justicia educativa, sino también de justicia social, en este sentido la inclusión por la inclusión no tiene sentido.

Es necesario enfatizar el cambio de actitudes hacia la diversidad y la inclusión, y promover la transferencia de conocimiento en temas actuales vinculados a la discapacidad, la pedagogía afectiva y la neurodiversidad, a fin de que los progenitores y los maestros de escuelas regulares puedan lograr potenciar sus habilidades y competencias en el proceso de su praxis de inclusión educativa.

Se hace imprescindible para implementar un proceso de inclusión educativa eficiente, la participación directa y activa de los padres de familia y de la comunidad, tanto en la escuela como más allá de ella. La elaboración e implementación de los planes educativos para los estudiantes con necesidades educativas que involucre la participación de los padres, familiares y miembros de la comunidad educativa pueden convertirse en una herramienta real muy positiva para el desarrollo personal, académico y social del estudiante.

Es necesario considerar que la labor inherente a nuestra práctica profesional en el contexto educacional (docentes, psicólogos, asistentes sociales) no está exenta de una práctica social sostenida por una práctica ideológica, que no representa una ingenua o falsa percepción de la realidad, sino que se trata de una actuación sesgada, interesada y real basada en intereses ajenos a las necesidades de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- ARGUEDAS, J.M. (1964). *Todas las sangres*. Editorial Losada.
- ARNAIZ, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. Haro de (Eds.) *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353).
<https://Dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>.
- APA. Asociación de Psicología Americana (2010). *Diccionario abreviado de psicología*. Manual Moderno.
- BELMONTE, C.; PORTO, M. y GARCÍA, M. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales. *Siglo Cero*, 54, (1).
 Versión On-line: <https://dx.doi.org/10.14201/scero202354127803>.
- BENITES, L. (2019). Asperger: Convivencia, inclusión y acoso. En *Bullying, convivencia y algo más*. J. Carozzo y J. Chahuara (Comps.). Lima: Universidad Santo Domingo de Guzmán SAC. 2019, p.p. 183-189.
<http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/225>.
- _____. (2003). *Atención a la diversidad. Guía psicoeducativa para padres y familiares de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales*. Universidad de San Martín de Porres.
- CAROZZO, J. y CARRILLO, F. (2023). Acabar con el conflicto, ¿o regularlo? Nueva *Hegemonía*. 18, 117-136.
<https://nuevahegemonia.centropatria.pe/public/>
- CORNEJO, J. (2019). Inclusión educativa desde la óptica de los académicos responsables de la formación de profesores de la Universidad Católica del Maule-Chile. *Educación*, 28 (55).
 Versión On-Line: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.002>
- DIARIO EL PERUANO, 11-05-2021, Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED. Decreto Supremo N°007-2021. Minedu.
<https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo>
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2021). El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19. Alcances y limitaciones en el servicio educativo no presencial para estudiant-

tes con discapacidad y otras necesidades educativas especiales en la Educación Superior Universitaria. *Serie de Informes Especiales* N° 005-2021-DP. 426-7889.

Página web: <http://www.defensoria.gob.pe>

FERNÁNDEZ, J.M. (2017). Educación inclusiva. Construyendo caminos para avanzar. *Revista Digital Investigación Docencia Universitaria*, 11 (1).

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000100001

FONSECA, S., REQUEIRO, R. y VALDÉS, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Universidad y Sociedad* 12 (5).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500438&lang=es

FORO EDUCATIVO (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*.

<https://www.savethechildren.org.pe/wp>.

GONZÁLEZ, E. (2009). Educación especial: concepto y datos históricos. En Eugenio González (Coord.) *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Cap. 1, 5ta. Edición. Editorial CCS.

GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E. y POY CASTRO, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis desde la percepción del profesorado. *Profesorado*. 23 (1), 243-263.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153>

GROMPONE, A.; REATEGUI, A. y RENTERÍA, L. (2019). *¿De qué colegio eres?. La reproducción de la clase alta en el Perú*. IEP. Instituto de estudios peruanos.

HUAPAYA, Y. y DE LA CRUZ, R. (2022). Un plan de estudio con enfoque inclusivo, lo que el Perú necesita. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2 (1), 9-11.

<https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i1.2267>

MARCHESE, A. y MARTÍN, E (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

MARCHESE, A. (2009). La práctica de las escuelas inclusivas. En Ál-

- varo Marchesi, César Coll, y Jesús Palacios (Coords.) *Desarrollo psicológico y educación. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Tomo III, cap. 2, pp. 45-74. Segunda edición. Editorial Alianza Psicología.
- MOLINA, S. y HOLLAND, Ch. (2010). Educación especial e inclusión: Aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*. 22 (56), 31-43.
<https://www.researchgate.net>
- NARANJO, B. A., NARANJO, R. A., MORA, N. S. & HUILCAPI, D. F. (2015). *Fomento de la inclusión educativa de personas con discapacidad*. Papel presentado en XVI Encuentro Internacional Virtual Educa, Educa 2015.
<https://pure.ups.edu.ec/es/publications/fomento-de-la-inclusi%C3%B3n-educativa-de-personas-con-discapacidad>
- NAVARRO, D. y ESPINO. M. (2012). Inclusión educativa ¿es posible? *EDETANIA* 41, 71-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089679>
- QUESADA, M. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión*. 7 (2), 110-117.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/6363>
- PALACIOS, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *CERMI*, (36).
<https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad>
- PARRA, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 1, 139-150.
<https://doi.org/10.18359/reds.897>.
- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23 edición. Real Academia de la Lengua Española.
<https://dle.rae.es/diversidad>
- RIBES, E. (2022). *El estudio científico de la conducta individual. Una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.

- RUBIO, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencia Educativa*, 19, 1-9.
http://educ ESPECIALJUJUY.XARA.HOSTING/INDEX_HTM_FILES/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf
- SANTIBAÑEZ, V. (2010). La educación para la diversidad en Latinoamérica: Caso Perú. *Cultura*, 24: 1-20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701044>
- SAWAIA, B. (org.) (1999). *As artimanhas da exclusão - análise psicosocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación (CIE), 48ª reunión. Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa?posInSet=4&queryId=4a1c37b9-f2c1-4829-b382-b728d9ebe039
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592?posInSet=2&queryId=b5553adb-cd65-485b-a3f7-368db9880754>
- ZUÑIGA, M. (2021) Principios básicos y fundamentos de la inclusión educativa. El caso de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, México. *INFAD Revista de Psicología*, 2 (2) 291-298.
https://dehesa.unex.es/bitstretam/10662/14323/1/0214-9877_2021_2_2_291.pdf

COMPETENCIAS PARA UNA CONVIVENCIA AUTONÓMICA

Víctor Horna Calderón (Perú)

Nuestra sociedad está en crisis, ya no hay valores, ya no hay respeto, nos hemos olvidado de las enseñanzas que recibimos de niños; todo eso parecer muy cierto, sin embargo, las explicaciones al parecer son muy variadas. Pero, ¿realmente, nuestro comportamiento depende de la educación, de la disciplina recibida por nuestros padres y profesores?, y ello ¿es suficiente para formar personas responsables, respetuosas con un repertorio de conductas que favorezcan una sana convivencia, y especialmente que lo hagan por propia decisión sin presiones sociales, conociendo las consecuencias y aceptando libremente qué es lo que debe y lo que quiere hacer?

Aunque podemos consultar publicaciones científicas que pretenden dar definiciones objetivas acerca de las habilidades sociales, todavía existe mucha discrepancia entre los diferentes autores que escriben sobre el tema, y no es posible lograr por lo pronto un acuerdo consensuado o definición que permita una clara diferenciación. Frente a esta problemática, Gumpel (1994) nos señala que las habilidades sociales, bajo ciertas concepciones, se refieren únicamente a un conjunto de conductas observables que se emplean en el medio social para reducir dificultades, tales como el contacto ocular y los gestos, y como respuestas concretas ante determinadas situaciones

conflictivas sociales específicas. Otros investigadores, sin embargo, con un criterio más amplio, definen las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas, observables y no observables, que se utilizan en los intercambios sociales para obtener o mantener refuerzo del ambiente. Es decir, las habilidades sociales resultan un conjunto de conductas estereotipadas para enfrentar exigencias en los contactos interpersonales, buscando mantener una convivencia por lo menos estable dentro de grupos sociales particulares. Así, podemos apreciar que las habilidades sociales incluyen, aunque no solo conductas observables, todo un comportamiento específico para afrontar situaciones de requerimientos interpersonales, y se asume que están regidas por reglas establecidas con anticipación (Gumpel, 1994).

Resulta pues aparentemente muy fácil explicar la necesidad del desarrollo de comportamientos que permitan relacionarnos con otros de manera apropiada debido a la educación recibida. Pero son estos comportamientos, a los que denominamos habilidades sociales, realmente autónomos, o son solo una imitación de lo que otras personas, *mayores*, consideran se debe mostrar para mantener lo que ellos consideran una adecuada convivencia. Es decir, aceptar sumisamente lo que otros han señalado como la manera correcta de actuar en sociedad.

Consideramos que hay algo que aquí no se está considerando y es la autonomía y la creatividad; por más que pretendamos que la educación que recibimos capacita por igual a todos, eso no es cierto porque no todos reciben la información de la misma manera, no todos asimilan y reaccionan de igual forma (De Educación, 2007). En otras palabras, aun cuando las instrucciones, las normas o las reglas se proporcionen de una manera unívoca, los alumnos, las personas que escuchan lo interpretan de acuerdo a sus vivencias, a su entorno en el que viven o simplemente de acuerdo a su conveniencia.

Significa ello acaso que ¿estamos condenados a dar a conocer un conjunto de habilidades sociales, y que cada quien se manifieste de manera antojadiza a su conveniencia? Ello no garantiza su eficacia

para establecer interacciones apropiadas frente a las exigencias sociales; el problema no está en la juventud como muchos consideran, tampoco en la crisis social que nos sorprende cada día, el problema está en la forma en que se imparte la educación, o el concepto de lo que entendemos por ella, pues no basta tener un repertorio de conductas o habilidades establecidas a manera de ejemplos de solución, ya que cada contexto, ambiente o vivencia es particular y podría no resultar efectiva bajo ciertas circunstancias.

Avanzamos en tecnología, impactantes descubrimientos, buscamos nuevos mundos, pero descuidamos el verdadero objetivo de la educación. Olvidamos que se define como un proceso que pretende favorecer el aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, creencias y comportamientos, lo cual no implica que sea suficiente para garantizar su ocurrencia, puesto que es un proceso mediador, donde el educador necesita desarrollar a su vez herramientas que le permitan comprobar si aquellos a quienes educa son capaces de reconocer, analizar e interpretar la información que les brinda de acuerdo a su realidad y contexto en el que se desenvuelven y no simplemente repetir mecánicamente comportamientos que se han determinado deben mostrar los individuos en sociedad.

Ante ello, Paulo Freire (2002) nos responde diciendo que la educación verdadera es principalmente praxis, reflexión y acción que propendemos mediante información al hombre, para que este a su vez transforme su mundo particular, y no simplemente haga una repetición o imitación de lo recibido. Dicho de otra manera, desarrollar la capacidad reflexiva para analizar si sus habilidades sociales se ajustan a la situación y en dicho caso modificar, cambiar o adaptar su comportamiento de acuerdo a sus características personales y de su contexto particular.

Es por ello que la formación y entrenamiento del educador es un factor fundamental para lograr una educación de calidad desde el nivel inicial y todos los diferentes niveles educativos que comprende el aprendizaje de la convivencia social (Unesco, 2016). Si los responsables de impartir la información para una adecuada

convivencia social son conscientes de esta realidad, entenderán que se debe educar en actitudes, en busca de un análisis reflexivo que permita el desarrollo de un comportamiento autónomo adecuado frente a las exigencias y necesidades del grupo social en el que interactúa, se estará formando en competencias sociales, que significa un actuar responsable y no solo repetitivo de conductas impuestas.

Encontramos esfuerzos de algunos autores que pueden ser de utilidad para comprender el impacto que la reflexión previa para el desarrollo de repertorios adecuados de habilidades sociales en forma autónoma, proporcionando la oportunidad de tomar conciencia de su comportamiento y decidiendo de qué manera y por qué ejecutar una acción dirigida a la mejora de las interacciones sociales o el afrontamiento dentro de un contexto problemático particular. Así, Sacks (1992) destaca tres grandes modelos conceptuales que permiten la evolución de las habilidades sociales hacia una competencia, cuyo análisis resulta de interés para el fin anteriormente expuesto: 1) el modelo de los rasgos, 2) el modelo molecular o centrado en los componentes, y 3) el modelo del proceso o de sistemas.

Dentro del primer caso, el modelo de los rasgos se asume que una habilidad puede emplearse eficazmente a manera de competencia social cuando la estructura de personalidad del individuo permite una actuación razonada y no solo una respuesta predeterminada. Así, el comportamiento social de un sujeto permanecerá estable a lo largo del tiempo y de las situaciones, en la medida que obedece a sus características personales y su particular forma de ser. Según Van Hasselt *et al.* (1990), desde este modelo se asumiría que los comportamientos pasivos o de imitación social nunca llegarían a convertirse en competencia ya que son simplemente parte de la personalidad, y ninguna actuación puede favorecer cambios.

Dentro del enfoque molecular, se pone mayor énfasis a los componentes o respuestas específicas a manera de repertorio conductual, donde las habilidades sociales se refieren a unidades observables de

comportamientos verbales y no verbales aprendidos con anticipación y que, combinados, producen interacciones exitosas en situaciones específicas (McFall, 1992). Las personas utilizan estas habilidades para enfrentar situaciones interpersonales que exigen participación, para obtener o mantener reforzamiento del ambiente (Van Hasselt *et al.*, 1990). Un modelo centrado en los componentes se basa en la ejercitación o entrenamiento modelado de conductas que se supone constituyen un comportamiento hábil.

Finalmente, desde un enfoque centrado en el proceso, se asume que las habilidades sociales son los componentes de acciones específicas (como mirar, sonreír...) o secuencias de comportamientos que crean encuentros concretos (como los saludos) que están regulados (Carrillo, 1991). Este tipo de componentes se aprenden mediante la experiencia y la observación, se retienen en la memoria de forma simbólica y, posteriormente, se recuperan para utilizarlos en la construcción de episodios concretos. Este enfoque se acerca más al concepto de competencia social en la medida que pone énfasis en la necesidad de que existan metas u objetivos sociales para alcanzar un conjunto de comportamientos socialmente hábiles, y está basado en la habilidad para percibir tanto el ambiente físico como las necesidades internas de los demás y tomar su decisión para emplearlas en situaciones específicas. Aquí la persona controla la situación inmediata y evalúa la presentación de su comportamiento en esa situación en función del *feedback* externo proporcionado por otros y su experiencia en situaciones parecidas.

De acuerdo a lo vertido, podemos identificar a una persona socialmente competente cuando es capaz de: 1) emplear de manera adecuada un comportamiento observable para afrontar situaciones sociales con éxito; 2) ser capaz de obtener en una situación particular, reforzamiento social a la vez que reduce el riesgo de obtener consecuencias negativas del ambiente; y 3) diversificar comportamientos observables y no observables aun si la situación particular se repitiese, demostrando eficacia para la afrontar la situación social con éxito (Gumpel, 1994).

Bajo esta perspectiva, otros autores diferencian a la competencia social como los juicios sobre la actuación interpersonal emitidos frente a agentes sociales significativos en un ambiente particular (McFall, 1992). Es decir, la competencia social supone una postura evaluativa general referida a la calidad o adecuación del comportamiento en general de una persona frente a una situación social demandante y, por su parte, las habilidades sociales constituyen conductas específicas previamente determinadas para enfrentar demandas sociales en forma competente (Caballo, 1993).

En realidad, debemos aceptar que si desde pequeños no aprendemos comportamientos que permitan enfrentar las exigencias que la convivencia en los diferentes grupos sociales a los que la vida lleva, ello significaría la aparición de dificultades de interrelación y adaptación social, sin embargo, desarrollar competencia social para integrarse, que implica conservar su identidad personal y autonomía para decidir por sí mismo el cuándo, cómo y por qué del comportamiento mostrado, favorecerá posteriormente ejercer plenamente su rol como ciudadano libre y consciente de sus derechos y obligaciones. Las competencias sociales son necesarias para una sana convivencia, para convertirse en ciudadano autónomo, consciente y responsable, estableciendo vínculos interpersonales eficaces.

Habilidades o competencias sociales

La convivencia frente a las demandas que exige la interacción con nuestros semejantes en los diferentes grupos sociales en los que participamos, no resulta sencilla, en la medida que nos exige el conocimiento no solo de ciertas reglas propias del grupo en cuestión, sino estar enterado de un grupo de conductas previamente establecidas que regulan su aceptación como integrante de dicha comunidad. Dichos saberes pueden ser adquiridos a partir de la educación recibida por los padres y educadores, como también derivar de la existencia misma de los sujetos, de sus culturas y experiencias personales.

Es por ello que las habilidades sociales son entendidas por la mayoría de los autores no como un rasgo de la personalidad, sino como un conjunto de comportamientos interpersonales, de capacidades o destrezas sociales específicas que son aprendidas colectivamente y de manera similar por todas las personas, en la creencia que son necesarias para interactuar y relacionarse socialmente de forma efectiva (Paula, 1998).

A pesar de que, con el paso del tiempo, se han ido incluyendo progresivamente otros aspectos de tipo cognitivo y afectivo, todavía se suele considerar el concepto de habilidades sociales para referirse al componente conductual de la competencia social. Por ende, habilidades sociales son un conjunto de estrategias de conducta establecidas para enfrentar y resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el contexto social en el que se encuentra.

En otras palabras, se mantiene la definición de este concepto como el conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos, que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana (Carrillo, 1991). Estas estrategias son previamente establecidas y caracterizadas, en el supuesto que permiten expresar los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de manera adecuada a la situación en la cual el individuo se encuentra, mientras respeta las conductas de los otros.

De esta manera, se supone nos permitiría mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos (Monjas, 1999). No obstante, si consideramos que estos comportamientos son planificados anticipadamente y se enseñan bajo el supuesto que son necesarios para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria, en la práctica se vislumbran como conductas estandarizadas que no toman en cuenta las vivencias personales de cada individuo, sus emociones ni cómo son interpretadas para su aplicación en el grupo social en su contexto particular.

Es por ello que en la práctica diaria encontramos que el desarrollar habilidades sociales, no es suficiente para convertirse en una persona socialmente competente y eficaz, dado que un repertorio de comportamientos sociales aprendidos de manera teórica o modelada no garantiza una convivencia armoniosa, en la cual exige su evaluación para actuar de manera reflexiva y autónoma, propiciando así la satisfacción personal.

De acuerdo con Vallés y Vallés (1996), una competencia educativa se define como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea. Dicho de otro modo, un conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y reflexivo en contextos relativamente nuevos.

Cuando hablamos de competencias en el plano social, nos referimos a un conjunto de conductas y actitudes adquiridas de manera consciente y reflexiva que permiten completar y ampliar sus conocimientos, capacidades y actitudes para alcanzar su desarrollo personal y como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar de manera autónoma en la interacción con las personas de los grupos sociales de los que forma parte.

Consideramos que es muy simplista entender la competencia social solamente en términos de habilidades o resultados sociales específicos que, además, pueden variar según la cultura. Se debe proporcionar una visión más completa de las relaciones interpersonales, integrando los tres niveles del desempeño personal: pensamiento (cognitivo), sentimiento (afectivo-emocional) y su actuación (comportamiento propiamente dicho).

Entender de este modo la competencia social supone considerar tanto sus componentes conductuales como cognitivos y afectivos, así como la importancia de las variables contextuales. Como hemos

mencionado anteriormente, este es un punto de desacuerdo entre los autores. Por ello, a partir del análisis y de la revisión de la literatura especializada, nos aventuramos a plantear una propuesta integradora que reúna los distintos componentes de la competencia social. El tratamiento dado a estas cuestiones en los próximos apartados nos permite ir perfilando con más precisión el concepto de competencia social.

Bajo esta nueva óptica, García (1995), McFall (1992) y Vallés y Vallés (1996) señalan algunas diferencias elementales, ya que, mientras que las habilidades sociales consisten en un conjunto de conductas observables (moleculares), la competencia social presupone otros componentes complejos y globales (molares), no directamente observables, por ejemplo, la habilidad para tomar decisiones sobre cuándo mostrar determinada conducta social. Todo esto supone que no basta con ser hábil, con conocer determinadas conductas y destrezas, sino que es necesario saber cómo, cuándo y en qué situaciones emplearlas, es decir, ser capaz de percibir la situación, los sentimientos de los demás, autocontrolarse y mostrar empatía.

Asimismo, teniendo en cuenta lo que se define en el Currículo Nacional (2024), las competencias son la facultad que tienen las personas, en este caso los estudiantes, para combinar ciertas capacidades que poseen con el propósito de lograr un fin específico según la situación a la que estén enfrentados. Sin embargo, no solamente se trata de un cambio términos, básicamente se diferencian en la profundidad de las acciones y su desarrollo consciente con autonomía y responsabilidad (Vila-Merino *et al.*, 2018).

Es decir, debemos tener en cuenta que no es suficiente para el desarrollo de ciudadanos responsables, dentro de una cultura de paz, el enseñar a repetir un conjunto de conductas o habilidades ya establecidas para enfrentar situaciones sociales conflictivas, sin antes tomar en cuenta su autonomía para la toma de decisiones y el análisis e interpretación personal de estas, lo cual debería ser el objetivo primordial para desarrollar competencias que garanticen una verdadera

convivencia social entre individuos que actúen con responsabilidad y conocimiento del porqué de su comportamiento.

Si las personas no solo provienen de contextos diferentes, con vivencias, cogniciones, gustos y características diferentes, por qué debemos educarlos para mostrar las mismas conductas frente a las exigencias y necesidades en sus escenarios sociales particulares. Porque todos no reaccionan igual, entonces deberíamos empezar por estimular la reflexión y autonomía en la toma de decisiones a fin de asumir cómo y por qué de su comportamiento en cada situación social que enfrenta, lo cual representa una competencia social y no solo habilidades preconcebidas.

Desarrollo de las competencias sociales

Considerando las afirmaciones de Savater (2000), debemos tener en cuenta que las competencias sociales no aparecen en forma espontánea, requieren de todo un proceso que se inicia en la niñez, y va estableciéndose junto con el desarrollo del pensamiento. La cultura y las variables sociodemográficas son imprescindibles para entrenar y evaluar el comportamiento social, pues dependiendo del lugar, los hábitos cambian. En definitiva, la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas de manera autónoma y reflexiva, esto implica dominar las habilidades sociales básicas, siendo estas un conjunto de conductas que nos permiten interactuar y relacionarnos con los demás de manera efectiva y satisfactoria.

No existen datos definitivos sobre cuándo y cómo se inicia el aprendizaje de las habilidades sociales, pero la niñez es sin duda un periodo crítico. Así, los niños pueden nacer con un sesgo temperamental y su manifestación conductual se relacionaría con un sesgo fisiológico heredado que podría mediar la forma de responder (Caballo, 1993).

Evidentemente, el temperamento, considerado como la expresividad emocional espontánea, determina la naturaleza del ambiente socioemocional interpersonal y la facilidad para el aprendizaje, según afirma Buck (1991). De este modo, una persona emocionalmente expresiva se inclina a crearse un ambiente social y emocional más rico. Por lo que un niño expresivo tiende a mostrar mayor cantidad de expresiones que reflejan su estado emocional, lo que le permite obtener mayor refuerzo y a su vez mayor información sobre los demás. Esto facilitaría la adquisición de habilidades sociales y ulteriormente fomentaría el desarrollo de la competencia social (Buck, 1991).

Sin embargo, y a pesar de la importancia de estas primeras manifestaciones conductuales emocionales generadas en ambientes sociales más o menos enriquecedores, es unánime la percepción de que, en la mayoría de las personas, el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje (Carrillo, 1991), y no una manifestación de rasgos internos y estables de personalidad. A lo largo de la vida, las personas van aprendiendo de sus propias experiencias sociales y de la observación de los demás, en definitiva, de las interacciones con su ambiente social. Los mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales son los mismos que los responsables del aprendizaje de otras conductas (Falen *et al.*, 2023).

Para construir una verdadera cultura de paz, es necesario imprimir dinamismo a la vida social, que comprenda aspectos cognitivos, afectivos y sociales que favorezca una convivencia autonómica, donde las relaciones interpersonales tengan un papel primordial basado en el respeto a los derechos y obligaciones de cada individuo, lo cual representa un buen inicio para la formación de las competencias sociales. Está demostrado que, en concreto, la competencia social en la infancia está estrechamente relacionada con la adaptación social, académica y psicológica, tanto en edades infantiles como posteriormente en la edad adulta (Coronado, 2008).

Así, el grado de habilidad social que logramos junto al nivel de madurez de pensamiento, sentará las bases para la adquisición de competencias sociales, siempre y cuando reciba una educación que busque desarrollar la autonomía y reflexión en su desempeño y no solo la imitación, lo que determinará la calidad de las relaciones que mantengamos con nuestra familia, con nuestros amigos, con nuestra pareja, con las personas que se encuentran en los lugares donde trabajamos y con aquellas con las que nos relacionamos en los distintos contextos sociales (Gil *et al.*, 2025).

Aquellos niños que no tienen experiencias de relaciones adecuadas con los iguales o carecen de esas habilidades, a menudo son rechazados por sus compañeros y corren el riesgo de desarrollar posteriormente problemas psicológicos (Sacks, 1992). Realmente, el descuido en la educación del comportamiento social puede acarrear serias dificultades. Ya lo señala en su artículo Monjas (1992), quien refiere que la incompetencia social desde la infancia, sin embargo, favorece la aparición de dificultades emocionales, baja aceptación o rechazo social de los iguales y un probable aislamiento social, y otros problemas de inadaptación escolar, baja autoestima y desajustes psicológicos, que pueden incrementarse si no se trata a tiempo con problemas en la adolescencia y la edad adulta (Monjas, 1999). Debemos entonces no solo entrenar en conductas para afrontar situaciones sociales tipo, sino esencialmente entenderlas y asumir un comportamiento responsable producto de nuestra propia decisión que permita una convivencia saludable.

Como venimos señalando, tradicionalmente la competencia social ha sido considerada desde una perspectiva conductual (normalmente a través de las habilidades sociales), pero que en el momento actual ya no es suficiente, siendo urgente involucrar a los agentes socializadores para educar a nuestra población de manera que progresivamente se preste más atención a los procesos cognitivos y afectivos, lo cual se convierte en verdaderas estrategias sociales para una convivencia adecuada, de manera autónoma y reflexiva.

Estas habilidades son imprescindibles en cualquier ambiente que nos podamos encontrar (en familia, en el trabajo, en la calle, etc.), siempre y cuando seamos capaces y lo hagamos con autonomía de acuerdo a nuestras vivencias y no por imposición, solo entonces este conocimiento facilita que, como sostiene Bennett (2008), podamos vivir mejor con nosotros mismos y con los demás, y que podamos fortalecer nuestras capacidades y transformar los errores y fallos en triunfos sociales, fortaleciendo una sana convivencia.

Un adecuado desarrollo de competencias sociales y no solo habilidades, resulta por ello beneficioso para aprender a expresarse y comprender a los demás, tener en cuenta las necesidades e intereses de todo el mundo, intentar encontrar la solución más satisfactoria para todos ante un problema o ser solidario, cosas fundamentales si queremos vivir en sociedad.

Referencias bibliográficas

- BENNETT, M. (2008). *Autoconocimiento* (1ra edic.) Valencia, España: ediciones i.
- BUCK, R. (1991). Temperamento, habilidades sociales y la comunicación de la emoción: una visión de desarrollo-interaccionista.
- CABALLO, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología conductual*, 1(1), 53-99.
- CARRILLO, I. (1991). Habilidades sociales, en M. Martínez y J. M. Puig (Coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, pp. 131-142. Barcelona: Graó.
- CORONADO, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Noveduc libros.
- CURRÍCULO NACIONAL (2024). Currículo Nacional 2024–MINEDU. *EDUCACION EN RED*.
<https://noticia.educacionenred.pe/p/curriculo-nacional.html>

- DE EDUCACIÓN, P. S. (2007). Secretaría de Educación Pública.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/leygeneral_educacion.
- FALEN, E. W. L.; BAUTISTA, L. A.; VLADIROSTOV, E.; ABAD, W. L.; BALLENA, R. A. & ABAD, L. O. L. (2023). Programa de habilidades sociales para el fortalecimiento de la convivencia educativa. *Journal of early adolescence*, 30(4), 543-566.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México DF: Siglo XXI.
- GARCÍA, J. A. (1995). *Competencia social y currículo*. Madrid: Alhambra Longman.
- GIL, D.; VILCHES, A. y OLIVA, J. M. (2005). Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. *Revista Eureka*, sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 2(1), 91-100.
- GUMPEL, T. (1994). Entrenamiento de competencia social y habilidades sociales para personas con retraso mental: una expansión de un paradigma conductual. *Educación y formación en retraso mental y discapacidades del desarrollo*, 194-201.
- MCFALL, R. M. (1992). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, pp. 1-33
- MERRELL, K. y GIMPEL, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MONJAS, M. I. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). En *Paulo Freire. La educación como práctica de la libertad*. Edit. Siglo XXI Editores, 32a. Edición, 1969, Bs. As.
- PAULA, P. (1998). Las habilidades sociales en el marco de la orientación psicopedagógica. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría*, pp. 144/1-26. Barcelona: Praxis.
- SACKS, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Volumes I & II. Edited by G. Jefferson with an introduction by E. A. Schegloff. Oxford: Blackwell. ISBN 1-55786-705-4.
- SAVATER, F. (2000). “¿Educar para qué?”. *Aula Urbana*, 19. Bogotá: IDEP.
<https://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/reflexiones/educacionparaque.pdf>

- UNESCO (2016). La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. *Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo*. París: UNESCO.
- VAN HASSELT, V. B.; KAZDIN, A. E.; HERSEN, M.; SIMON, J., & MASTANTUONO, A. K. (1990). A behavioral-analytic model for assessing social skills in blind adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 23(4), 395-405.
- VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- VILA-MERINO, E., Caride, J. & Buxarráis R. (2018). *Educación, sostenibilidad y ética: Desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*. XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Educación en la sociedad del conocimiento y desarrollo sostenible”. María Clara Barroso Jerez (coord.). Canarias: Universidad de La Laguna.
https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11657/EDUCACIÓN%2c%20SOSTENIBILIDAD%20Y%20ÉTICA-Ponencia_2.pdf

PSICOLOGÍA, COLONIALIDAD Y DESCOLONIALIDAD

Walter Cornejo Báez (Perú)

Resumen

Tiene por objetivo presentar una revisión del impacto de la colonialidad en el campo de la psicología. Cómo se insertó en la historia de la psicología y, por los cambios sociales, políticos y científicos, cómo influyó en la dimensión psicosocial de los pobladores peruanos. Con base en el estudio de trabajos de revisión que aparecieron en ensayos, libros y el análisis de pocas investigaciones empíricas se pudo reconocer algunas particularidades de las implicancias de la colonialidad. En sus inicios, los estudios sociales no lo visibilizaron como tema crítico, luego apareció la postura descolonizadora con una visión más transformadora y de ruptura con un patrón nefasto, que da lugar a orientaciones epistémicas y metodológicas de cambio social que se encauzan con nuevas interpretaciones, actitudes críticas y estrategias que conduzcan hacia la liberación colonial.

Introducción

“Hay que empezar por estudiar y definir la realidad peruana.
Y hay que buscar la realidad profunda y no la realidad superficial”.

J. C. Mariátegui

Este ensayo pretende analizar, desde la perspectiva psicosocial, la relación de la psicología con la colonialidad y la descolonización,

constructos que empiezan a cobrar relevancia teórica y aplicada en el presente siglo.

La actividad psicológica como objeto de esta ciencia fue motivo de estudio desde los años 30 del siglo pasado, aparecieron los primeros libros de psicología: Delgado e Ibérico (1936) sobre *Psicología*, con ausencia de la variable señalada; igual ocurre en el libro de Russo (1960), textos tradicionales hasta los años 70; sin embargo, emerge *Sicología del hombre concreto* de Guardia Mayorga (1967), que muestra la idea de colonia (conquista española) y, por primera vez, se plasma la noción de psicología de la liberación con un enfoque de carácter transformacional (Guardia Mayorga, 1967).

En los años 60, por el surgimiento de la sociología en América Latina, empieza a tomar fuerza la teoría de la dependencia que impacta en el mundo de la filosofía y la psicología. Precisamente por iniciativa del Instituto de Estudios Peruanos, liderado por Matos Mar (1969), publican *Dominación y cambios en el Perú rural*, con la participación de un equipo de científicos en sociología, antropología y psicología; señalan la extrema dominación, caracterizada por un “ambiente de escasez natural o inducida”, la imagen del bien limitado, la personalidad autoritaria-dominada, el fatalismo y la desconfianza, la dominación interna, la ansiedad como forma de alta dominación y la concentración del poder en una sola ciudad.

Salazar Bondy (1969), con base en este modelo, elabora la idea de cultura de la dependencia y de dominación tal como lo hizo Mariátegui (1970, 1972), más tarde Alarcón (1985) afianza esta tesis hablando sobre psicología de la dependencia y fundamenta la psicología de la pobreza; afirma, siguiendo a Díaz-Guerrero (con el discurso por motivo del XII Congreso Interamericano de Psicología), “creo que ha llegado el momento que Iberoamérica se despoje de las cadenas del colonialismo de psicologías provenientes de Europa o de Angloamérica” (p. 57). Alarcón (1985) ratifica “... la pobreza fue generada por sociedades que impusieron por la fuerza

el esclavismo, el feudalismo y el colonialismo, estas formas de organización social han auspiciado la explotación de los hombres y dado origen a injustos estatus sociales: esclavos, siervos, colonizados” (p. 88). En 1981 aflora una opción sobre educación y desarrollo rural por obra de Fals Borda (1981) y numerosos investigadores sociales, postulan a la investigación participativa como el camino hacia el cambio estructural; la ciudad de Ayacucho fue sede del *Seminario Latinoamericano de investigación participativa en el medio rural*, y emplean esta metodología para propiciar el desarrollo no dependiente de la cultura popular. En una revisión de los estudios e investigaciones en siete décadas de la historia de la psicología iqueña (Cornejo, 2019), no registra estudios en los que se incorpore el tema de la colonialidad.

1. Colonialidad

La noción de ‘colonia’ (RAE, 1992) viene del latín *colonia*, *colónus* significa labrador, el que habita; define un conjunto de personas procedentes de un país que van a otro para poblarlo o establecerse en él, o un territorio dominado y administrado por una potencia extranjera.

De acuerdo con Matos Mar (1969), la dominación externa se inicia en 1532 y se extiende hasta hoy, cambió el desarrollo autónomo del Tawantisuyo por la conquista española. Entre 1532 a 1821, la sociedad peruana pasó por la dominación española en un proceso de ruptura y sometimiento y, en una segunda fase, en la situación de dominación política semicolonial, por la influencia inglesa hasta 1939, luego la norteamericana.

Uno de los primeros trabajos sobre la naturaleza de la colonialidad fue realizada desde la sociología por Quijano (1992, 2000), aquí se presenta el concepto y particularidades de este constructo. Colonialidad es para él:

“Uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal” (Quijano, 2000).

De este modo, se basa en la imposición de la idea de raza como instrumento de dominación, regulado por el modelo eurocéntrico, que tuvo mucho predominio y repercutió también en la “colonización del pensamiento” (Rozas, 2018), que caracterizaba según los parámetros del individualismo, la razón, el patriarcado, el evolucionismo, en tanto mecanismos de dominación que configuraban a América Latina como un territorio inferior; así mismo, la calificación de la comunidad, como indios, pobres, migrantes, afrodescendientes, discapacitados o subdesarrollados. El nuevo estilo del poder mundial era la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados con base en la idea de raza, es decir, una supuesta disímil estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de menoscabo. Este constructo es la categoría psicológica que propició las diferencias entre conquistadores y conquistados, fue constitutivo elemento principal de las relaciones de sujeción que la conquista imponía. La formación de eslabones sociales fundados en tales ideas produjo en Perú y América Latina identidades sociales históricamente nuevas: *indios*, *negros*, *mestizos* y otras, imperando con la justificación de valores y de realidades, inautenticidad en las actitudes, conducta imitativa y superficialidad e improvisación en las ideas (Salazar Bondy, 1969). Quijano (2000) pone énfasis en que la colonialidad es un patrón de poder que persiste en las dinámicas propias de la existencia social moderna como producto de la experiencia histórica del colonialismo y es consecuencia directa de la creación de un “habitus global” durante siglos en esa etapa histórica.

1.1 Efectos de la colonialidad en la dimensión psicosocial

En la historia peruana esta categoría marcó hasta el presente, hechos que traslucen rasgos y particularidades, no solo en la vida política, social y cultural, sino también en la dimensión psicosocial de la sociedad peruana; desde el siglo pasado, se recogieron en pocos estudios sociales e investigaciones psicológicas como los de Caravedo, Rotondo y Mariátegui (1963), que los pobladores migrantes de un barrio marginal de Lima muestran rasgos de envidia, pensamiento concreto, dependencia, pesimismo, recelo, confianza disminuida, etc. Alarcón (1985, 2002) los vincula con la migración, la pobreza, la actitud fatalista, síntomas depresivos, percepción interpersonal e inteligencia poco favorables; a su vez Mariátegui (1970, 1972) asevera que la conquista fue un hecho histórico, enfatizando en el coloniaje y que el problema del Perú es el indio y la tierra.

En otro contexto, Escudero (2022) verifica la presencia de racismo y discriminación en la población mexicana; Fanon (2022) identifica la supremacía racial blanca basada en el colonialismo; Herencia (2019, 2021) indica que tuvo efectos nocivos en la identidad, racismo y discriminación étnica. Orbegoso (2018) coincide con las ideas de discriminación educativa, inteligencia racial, resentimiento e indolencia en grupos indígenas; para Quijano (1992), la dependencia y la identidad racial otorgan legitimidad a las relaciones sociales. En 1995, Salazar Bondy señala la inautenticidad, dependencia, dominación y alienación en la comunidad nacional y sugiere asumir medidas de emancipación. Nugent (1992) observa disociación entre lo individual y colectivo, la trillada discriminación y problemas en la identidad peruana.

En los estudios empíricos más significativos, presidido por Caravedo *et al.* (1963), León & Moscoso (1991), León (1993, 1998), León y Tam (1998), confirman dilemas de racismo, identidad, discriminación, envidia, subjetividad de los peruanos, identificación con el pasado, problemas de percepción negativa de sí mismos; Martín-Baró

(1987b) estipula la presencia de indolencia y el fatalismo enquistado en los latinoamericanos; Montoya (2005) tipifica que los peruanos son ociosos, derrochadores e incumplidos; Bustamante (2004) encuentra identidad social incongruente con la cognición y la categoría racial tiene mayor valoración; son de mucha relevancia la identidad social racial, la envidia, la discriminación, la humillación (León, 1993, 1998; León & Tam, 1998; León & Moscoso, 1991).

Siguiendo el modelo de Delgado (1975), Díaz y Apari (2020) proponen una nueva teoría y verifican altos niveles de arribismo y hostilidad en estudiantes de zona rural y urbana en Ica; y de manera reciente, Montero (2019) informa la prevalencia del racismo en la sociedad peruana, que se encuentra unido con la piel y la pobreza, siendo más significativo en los jóvenes.

No son los únicos rasgos que se patentizan tras la colonialidad, sino aparecen otros que definen estilos de vida, comportamientos repetitivos de sumisión, indolencia, dogmatización, servidumbre, pasividad y acendrada fe religiosa, a tal punto, por ejemplo, que la noción “mental” se conserva tan igual como en el siglo XIV y la edad media, concepto que ya fue relegado por ambiguo, indeterminado y oscuro con la aparición de nuevas teorías psicológicas y la creación del primer Laboratorio de psicología experimental por Wundt en 1879 (González Álvarez, 2014), que da el rostro objetivo y científico de la psicología hasta nuestros días.

Es posible además incidir que la “devastación colonial” mantuvo y mantiene una política hegemónica en los asuntos sociales y culturales (religiosidad), incluso es lícito advertir en los propios colonizados, el uso de nombres y apellidos “prestados” (Blondet, 2024) e incorporados, por ejemplo, Diego Carhuallanqui, Elizabet Chuquispuma o cambiar del quechua al español, Cucho por Rincón, etc. También otros elementos convergen del europeo con la subjetividad latinoamericana, en tanto mestiza, polifacética, difusa, condensando diversas tradiciones culturales distantes entre sí; lo psicológico-social marca la identidad y no se puede deshacer u oponerse por su

carácter intrínseco colonial, etnocéntrico, dominador y racista que niega la otredad que somos, por eso para Quijano (1992) “la colonialidad ... es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido” (p. 14).

2. Descolonización

El proceso de descolonización o mencionada también “democratización” empezó a gestarse desde los años 60 a 70.

Frente al sistema de la colonialidad, los grupos humanos involucrados, tanto de manera individual o colectiva, mantuvieron o tienen comportamientos que resistieron o se opusieron a los actos de dominio injustos, y, a pesar de las circunstancias, asumieron estilos de enfrentamiento aplicando diferentes estrategias para superar el clima de manipulación y control social. La descolonización es un proceso de ideologización y apertura a la crítica (Molina Avilés, 2009; Spedding, 2011; Sloan, 2015; Viaña *et al.*, 2011), de ahí dicha aproximación, tiene más un enfoque psicosocial (Pons, 2008) y más centrado en los planteamientos críticos de Martín-Baró (1987a-b, 1989, 1993, 1993) y Montero (1987, 1994).

Pavón Cuéllar (2021) plantea la descolonización de la psicología en el ámbito latinoamericano de acuerdo con el pensamiento decolonial y aclara que la reflexión aún posee el carácter irremediablemente europeo de la concepción psicológica del hombre, hibridismo de subjetividades y escisión por causa de la contradicción y la mutua exclusión entre las tradiciones culturales coexistentes en la esfera subjetiva. Repara en “cómo ciertas simplicaciones y formas de persistencia del colonialismo justifican la descolonización de la psicología, pero además puede obstaculizarla y complicarla, es la continuación objetiva y subjetiva de la devastadora lógica de lo colonial después del colonialismo en sentido estricto” (p. 105). Matos-Mar (2005) por

eso esboza la liberación de la condición internacional subordinada de la población peruana.

Algunas explicaciones y posturas asumidas tienen un matiz crítico, desde los fueros de una orientación materialista dialéctica en el Perú (Arias, 2004, 2010, 2011, 2020; Cornejo, 2016, 2019, 2022; Gonzáles, 1970, 2015; Guardia Mayorga, 1967, 1970; Oliveros, 2005, 2010; Orbegozo, 2020) y del colombiano Barrero Cuellar (2014, 2017).

En estas últimas décadas, esta noción alcanza notoriedad en otros contextos relacionados con la liberación de naciones colonizadas (Viaña, 2011); interculturalidad crítica (Bethencourt, 2012); con la imagen corporal (Blackwell, 2023); con el trauma laboral (Lin Later, 2014); con la terapia (Mullan, 2020); y la psicología como desalienación (Pastor, 2014).

2.1 Metodologías descolonizadoras

De acuerdo con el pensamiento decolonial, una muestra de la aplicación de esta metodología son tres estudios realizados en Colombia (discursos sobre desigualdades), Perú (identificación de desigualdades en proyectos de electrificación rural) y Chile (pone en valor discursos y prácticas de mujeres indígenas); además señalan que las ciencias sociales latinoamericanas aportaron con la: a) educación popular (EP), b) investigación acción-participativa (IAP), c) antropología activista (construcción colectiva del conocimiento), y d) vinculación entre el estudio y la transformación (que implica compromiso político y social) (Palma-Inzunza, Heiss & Fernández-Baldor, 2021).

El resultado de las reflexiones y la praxis analítica de estos casos derivó en la propuesta de siete categorías: posicionalidad del investigador, perspectiva de los participantes, formas de producción, herramientas para la acción, proceso de reflexión-diálogos e incentivos, epistemologías emergentes y visibilización del proceso

de investigación, con los cuales promovió, en cada caso analizado, deducir el “lenguaje crítico común del decolonizador”, el propósito transformador y el logro de alternativas metodológicas.

Tanto en Perú, Colombia y otros países, los profesionales de las ciencias sociales, de manera individual o institucional, tuvieron suma propensión en usar metodologías y estrategias que buscan medidas emancipadoras conducentes al cambio social de grupos humanos que presentan situaciones de problemática psicosocial, aquí algunos aportes:

a) Metodología de la investigación acción participativa-IAP. Fals Borda (1949), el sociólogo colombiano, a partir de la pobreza rural, asume una posición transformadora basada en una filosofía de vida para que los campesinos actúen con el corazón y empleen la cabeza (senti-pensante) y a finales de los 80, opta por metodologías en el proceso de construcción del conocimiento de índole epistémica y práctica que implique: redefinir la disciplina con base en una sociología crítica, el empleo de la metodología colaborativa, integrar saberes diferentes, la idea de corresponsabilidad, construir una comunidad, llevar acciones solidarias, recuperación de la memoria colectiva e indagar constantemente.

b) Psicología de la liberación en Perú. El filósofo y psicólogo Guardia Mayorga, a partir de 1967, produce el libro *Sicología del hombre concreto* y da las bases primigenias de la postura renovadora de la Psicología de la liberación, a través de cinco ejes temáticos: i. el hombre ser concreto, ii. la liberación de la conciencia, iii. el tipo de psicología que se enseñe, iv. la concepción que se tiene del hombre y v. la clase de sociedad en la que se tiene que vivir. Adopta una actitud materialista dialéctica que abrió una brecha de psicología crítica emancipadora para el Perú y América Latina.

c) Técnicas participativas con el teatro popular. El marco teórico fue relevado en la investigación empírica por el psicólogo comunitario Paredes (1991, 2014), por medio del diseño del teatro

popular para cambiar las estructuras subyacentes de minusvalía de los niños de la comunidad de Huaycán-Lima y otros grupos sociales, aplicando la metodología de la psicología comunitaria.

d) *Convivencia en el aula y democratización de la escuela*, es un proyecto innovador desarrollado por el psicólogo Carozzo *et al.* (2022), que impulsa el *Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela*, para que la comunidad educativa cultive “relaciones de convivencia democrática, inclusiva e intercultural que los dirija a una ciudadanía crítica y reflexiva”.

Estas ideas tienen una perspectiva de usar la psicología social-comunitaria como una herramienta de acción para promover cambios y transformaciones; un camino promisorio que incluya como meta la elaboración de programas de intervención y activar la creatividad para poner en prueba diseños que garanticen nuevos logros en esta tarea de emancipación o liberación psicosocial.

Comentario

Qué significado tendrían estos resultados en esta revisión metodológica reflexiva y empírica esgrimida. Es posible considerar que los seres humanos del Tahuantinsuyo pasaron por un proceso de *socialización* (Kaminsky, 1981) caracterizada por estilos de vida, patrones culturales y de comportamiento *sui géneris* desde su fundación hasta el momento de la conquista, y que experimentó la arremetida a mansalva del coloniaje y trastocó mediante la *desocialización* en las que se impuso pautas de comportamiento y actitudes nuevas y dominadoras, incluso se encuentran muy internalizadas en las generaciones del presente siglo, por lo que fue y es menester revertir sus efectos por medio de la *resocialización*, vale decir por la descolonización, devolver al pueblo sus raíces ancestrales, prácticas sociales y muchas fortalezas humanas como el colectivismo, la solidaridad, la participación, los valores y otros estilos de vida, la

desideologización y la concienciación, en suma, los principios basados en la psicología de la liberación (Guardia-Mayorga, 1967).

Por esta revisión breve, se puede dilucidar que la psicología, desde sus inicios, escamoteó el tema de la *colonialidad* sin poder escaparse de la hegemonía que ejercía la condición de dependencia en diferentes dimensiones de la sociedad peruana y, posiblemente asociada con la naturaleza del tema, poco visibilizado en el quehacer filosófico o científico de la década de los años 30 o por las posturas psicologistas o ideológicas de sus inspiradores (Delgado & Iberico, 1933; Russo, 1960). Aún así, sería prevalente profundizar este cometido expuesto, revisando otros aportes, no solo desde la psicología, sino de otras disciplinas sociales (Zevallos, 2012).

La mayoría de los ensayos analizados explican una serie de efectos psicosociales, los que son apoyados por la investigación empírica de la psicológica peruana; al parecer, la temática trascendía de alguna manera por sus consecuencias que se patentizaba en varios aspectos de las ciencias sociales y la psicología, así tiene relevancia para ser incorporada en las investigaciones psicosociales, revisando otros hallazgos que mostraron interés por la colonialidad en el ámbito nacional e internacional de manera crítica y dialéctica.

Estas ideas tienen una perspectiva de usar la intervención psicosocial-comunitaria como herramienta de acción para promover cambios y transformaciones; un camino promisorio, que incluya como meta la elaboración de programas de intervención y activar la creatividad, para poner en prueba diseños que garanticen nuevos logros en esta tarea de emancipación o liberación psicosocial.

Conclusiones

1. La colonialidad es un tema que reviste actualidad. Los hallazgos que se indican muestran la necesidad de reinterpretar sus alcances con base en modelos de socialización e investigaciones psicosociales empíricas.

2. Los presupuestos de la decolonialidad inducen a crear, fomentar y generar estudios e investigaciones de alcance práctico con fines de lograr cambios en las estructuras sociales y psicosociales, y propender a la liberación de la colonialidad.

Referencias

- ALARCÓN, R. (1986). *Psicología, pobreza y subdesarrollo*. Lima: INIDE.
- ALARCÓN, R. (2002). *Estudios sobre psicología latinoamericana*. Lima: Universidad Ricardo Palma-Editorial Universitaria.
- ALBAR, M. J.; CAMACHO, C.; GARCÍA RAMÍREZ, M.; EL JEBARI, T.; EL KARKRI, M.; HERNÁNDEZ-PLAZA, S.; LUQUE-RIBELLES, V.; PALOMA CASTRO, O.; PALOMA, V. & SEVILLANO, J. M. (2010). Contributions of Liberation Psychology to the Integration of the Immigrant Population. *Psychosocial Intervention*, 19(3). Madrid. Versión On-line ISSN 2173-71, versión impresa ISSN 1132-0559
- ARIAS, J. C. (2010). Psicología, ¿Ciencia no ciencia? Una mirada desde la psicología social de la liberación. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis* (19), ISSN 1692-0945, <http://www.fundam.edu.cp/poiésis>.
- ARIAS, W. L. (2004). Antecedentes y evolución de psicología materialista: un estudio histórico. *Revista Cubana de Psicología*. 21(1), 76-85.
- ARIAS, W. L. (2011). Líneas comunes en la historia de la psicología latinoamericana. *Revista de Psicología*. 1(1), 27-47. Arequipa.
- ARIAS, W. L. (2020). César Augusto Mayorga y la psicología marxista en el Perú (Arequipa). Simposio: Avances de la psicología social-política peruana. *XIX Congreso Nacional y IX Internacional de Psicología*. Modalidad virtual. Lima. Consejo Directivo Nacional. Colegio de Psicólogos del Perú, 26 oct a 02 dic.
- BARRERO-CUELLAR, E. (2014). *El Che en la psicología latinoamericana*. Bogotá-Colombia: ALFEPSI-Editorial Latinoamericana.
- BARRERO-CUELLAR, E. (Coord.)(2017). *La psicología como engaño ¿adaptar o subvertir?* 1ª. ed. Bogotá-Colombia: Ediciones Catedra Libre.

- BETHENCOURT, J. T. (2012). Liberación psicológica en las naciones aún colonizadas: el caso de las islas Canarias. Escrito presentado en el IV Congreso de ULAPSI. Montevideo-Uruguay. Abril 26, 27 y 28.
- BLACKWELL, K. (2023). *Decolonizing the body*. Foreword by Christena Cleveland (PhD). Oakland: New Harbinger Publications.
- BUSTAMANTE, R. (1986). Raza e identidad social positiva y negativa en Lima. En León, F. (Editor). *Psicología y realidad peruana, el aporte objetivo*. Lima: Mosca Azul Editores, cap. 6, 107-130.
- CAROZZO, J. C. (2022). La Asamblea de aula y la democratización de la escuela, ¿es posible? *Nueva Hegemonía*, 14, set.-oct, 103-122.
- CARAVEDO, B., ROTONDO, H. & MARIÁTEGUI, J. (1963). *Estudios de psiquiatría social en el Perú*. Lima: Ediciones del Sol.
- CORNEJO, W. (2016). César Guardia Mayorga, pionero de la psicología de la liberación en Perú. *Revista de Epistemología crítica*. 1(1), 91-101. Arequipa.
- CORNEJO, W. (2019). Discurso de orden. César Guardia Mayorga. *Resúmenes de conferencias, ponencias, talleres y mesas institucionales*. I Congreso Regional de Psicología “Dr. César A. Guardia Mayorga”. Fascículo. Ica: Consejo Directivo Regional de Psicología, Colegio de Psicólogos del Perú, 05, 06 y 07 de dic., 13.
- CORNEJO, W. (2022). Carlos Franco, contribución a la psicología social peruana psicología social. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*. Arequipa 8, enero-dic., 37-57.
- DELGADO, J. & Iberico, M. (1933). *Psicología*. Lima. 11ª. ed., 2015. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- FALS BORDA, O.; HALL, B.L.; VÍO GROSSI, F.; COHEN, E.; LE BOUTERF, G.; RUBÍN, E.; PIERRE, J.; GRANDOIT, F.; SCHUTT, A. DE; WIT, T, DE; & GIANOTTEN, V. (1981). *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos de educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul.
- GONZÁLEZ, V. R. (1970). Problemas de psicología en V.I. Lenin y J.C. Mariátegui. En: *Lenin y Mariátegui*. Lima: Amauta, 91-110.
- GONZÁLEZ, V. R. (2015). *Estructura y función social de la psicología*. 1ª. Ed. Obras Completas, vol. 1. Lima: Editorial y Distribuidora Álvarez.

- GUARDIA MAYORGA, C.A. (1967). *Sicología del hombre concreto*. Lima: s/edit.
- GUARDIA MAYORGA, C.A. (1970). Prólogo. J. C. Mariátegui. *Peruanicemos al Perú*. Lima: Amauta.
- KAMINSKY, G. (1981). *Socialización*. México: Trillas.
- KINSEY, D. (2022). *Decolonizing wellness*. USA: (P) 2022. Dreanscape Media. ILC.
- LEÓN, R. (1993). *Contribuciones a la historia de la Psicología en el Perú*. Lima: CONCYTEC.
- LEÓN, R. (1998). *El país de los extraños. Una encuesta sobre actitudes raciales en universitarios de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.
- LEÓN, R. & TAN, J. J. (1998). Humillados y ofendidos. Un estudio acerca del desprecio y discriminación en el Perú. *Revista de Psicología*.
- LEÓN, R. & MOSCOSO, S. (1991). Percepción de la envidia en el Perú en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Neuropsiquiatría*, XV (I), 9-54. Lima: PUCP.
- LINKLATER, R. (2014). *Decolonizing trauma work: Indigenous Stories and Strategies*. Canada: Fernwood Publishing. (P) 2023. USA: Echo Point Books & Media ILC.
- MARIÁTEGUI, J. C.(1972). *Peruanicemos al Perú*. Lima: Amauta.
- MARIÁTEGUI, J. C.(1970). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1987a). Votar en el Salvador: Psicología social del desorden político. *Boletín de la AVEPSO*, X(2), 28-34.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1987b). El latino indolente. Carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. *Psicología política latinoamericana*. Caracas-Venezuela: Panapo.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1989) El reto popular a la Psicología Social en América Latina. *Retablo. Revista de Psicología, Ciencia y Cultura*. 1, 62-79. Lima: Colectivo Retablo, Facultad de Psicología UNMSM y Federación de Psicólogos del Perú.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1992). Acción e ideología. *Psicología social desde Centroamérica*. 5ª. ed. El Salvador: UCA Editores.

- MARTÍN-BARÓ, I. (1993). Sistema, grupo y poder. *Psicología social desde Centroamérica*. 2ª. ed. (II). El Salvador: UCA Editores.
- MATOS MAR, J. (2005). *Desborde popular y crisis del Estado. Veinte años después*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- MOLINA AVILÉS, J. (2009). Hacia la construcción de una historia de la psicología de América Latina: el cambio de una psicología original e independiente a una dependencia. *Historia de la Psicología Latinoamericana* 17 (Agosto). Buenos Aires: ULAPSI.
<https://psicolatina.org/17/>
- MONTERO, M. (1989). La psicología social en América: Desarrollo y tendencias actuales. *Revista de Psicología Social*. 1, 47-54.
- MONTERO, M. (Coord.)(1994). *Construcción y crítica de la psicología social*. (2005) 1ª. ed. Barcelona: Anthropos.
- MONTERO, V. (2019). Estilos de crianza, valores y actitudes ante el racismo en estudiantes de Psicología y Sociología de una universidad nacional de Lima. (Tesis de grado Doctor en Psicología). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- MONTOYA, R. (2005). *De la utopía andina al socialismo mágico (Antropología, Historia y Política en el Perú)*. Cusco: Instituto Nacional de Cultura.
- MULLAM, J. (2020). *Decolonizing therapy. Oppressions, historical trauma and politizing your practice*. USA: Norton Professional Brooks.
- NUGENT, J. G. (1992). *El laberinto de la choledad*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.
- OLIVEROS, R. (2005). El proyecto emancipador de la psicología dialéctica. *Revista IIPSI*. Facultad de Psicología, UNMSM, 8(2), 151-160.
- OLIVEROS, R. (2010). Perspectivas de la psicología dialéctica. *Revista IIPSI*, Facultad de Psicología, UNMSM, 13(1), 197-221.
- ORBEGOSO GALARZA, A. (2020). Psicología e izquierda en el Perú. VII Seminario de Historia la Psicología en el Perú y Latinoamérica. Arequipa: Sociedad Peruana de Historia de la Psicología. Posgrado UCSP. Sept. 19.
- PALMA INZUNZA, P.; HEISS, S. & FERNÁNDEZ-BALDOS, F. (2021). *Metodología descolonizadora. Una propuesta introductoria-práctica. Aportaciones y propuestas investigatorias y educativas desde las epis-*

temologías y los feminismos del Sur. Valencia: Alianza por la solidaridad, sept- 9-24.

- PAREDES, R. (1991). Investigación participativa: Técnicas de Teatro Popular en el análisis y solución de la problemática psicosocial del niño en Huaycán. Lima: Escrito presentado en el V Congreso Peruano de Psicología.
- PAREDES, R. (2019). Psicología de la liberación: Reconceptualización de la psicología y praxis transformadora. (Fascículo) *Resúmenes de conferencias, ponencias, talleres y mesas institucionales*. I Congreso Regional de Psicología “Dr. César A. Guardia Mayorga”. Ica: Consejo Directivo Regional de Psicología, XVII Colegio de Psicólogos del Perú. Ica, 05, 06 y 07 dic., 21.
- PASTOR, J. (2014). Psicología como desalienación; reflexiones críticas sobre la psicología a través de Michel Foucault.
<http://slideshare.net/cátaro/psicología-como-desalienación>.
- PONS, X. (2008). Aproximación histórica, ideológica y temática a la psicología social. Valencia: Departamento de Psicología social. Universidad de Valencia.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. (2021). Hacia una descolonización de la psicología latinoamericana: condición poscolonial, giro decolonial y lucha anticolonial. *Cuadernos Prola Studies/USP- Brazilian Journal of Latin American Studies*, 20(39), 95-127.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. (2023). Psicología y colonialidad en Latinoamérica. De la psicologización a la descolonización de la subjetividad. *Nueva Hegemonía* 19, 87-102. Centro de Estudios de la Realidad Peruana.
- QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y modernidad/ racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- QUIJANO, A. (2000). Coloniality of power and eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232.
- ROZAS, G. (2019). *Decolonialidad desde la psicología social* (Com.). Santiago: Universidad Austral de Chile. ISN: 978 956-398-143-8.
- RUSSO, J.A. (1960). *Lecciones de psicología*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- SALAZAR BONDY, A. (1969). *Entre Escila y Caribdis. Reflexiones sobre la vida peruana*. Lima: Casa de la Cultura del Perú.

- SALAZAR BONDY, A. (1975). La cultura de la dominación. En Subdirección de Publicaciones y Material Educativo del Instituto Nacional de Investigaciones y Desarrollo de la educación. *Dominación y subdesarrollo* (Antología). 2ª. ed. Lima: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación “Augusto Salazar Bondy”. 13-44.
- SLOAN, T. (2015). Una carta a Ignacio con respecto a la tarea de desideologización y crítica de la psicología. 6-11.
[http://www.teocrips.com/ojs/ISSN: 2116-3480](http://www.teocrips.com/ojs/ISSN:2116-3480).
- SPEDDING, A. (2011). *Descolonización, Crítica y problematización a partir del contexto bolivariano*. La Paz: ISEAT.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima primera ed. Madrid: UNIGRAF.
- VIAÑA, J.; CLAROS, L.; ESTERMANN, J.; FORNET-BETANCOURT, R.; GARCÉS, F.; QUINTANILLA, V. H. & TICONA, E. (2011). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- ZEVALLOS, E. (2012). *Carlos Franco*. 1ª. ed. Lima: CEDEP.

DE LOS AUTORES

David Pavón-Cuéllar (México)

Doctor en Psicología (Universidad Santiago de Compostela, España). Doctor en Filosofía (Universidad de Rouen, Francia). Profesor investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Michoacán, México). Es autor de numerosos libros y artículos en revistas científicas. Se desempeña como director de la revista *Teoría y Crítica de la Psicología*, es editor asociado de *Psychotherapy & Politics International* y miembro de comités editoriales de varias revistas académicas.

david.pavon@ymich.mx

Manuel Calviño (Cuba)

Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Emérito de la Universidad de La Habana. Máster en Comunicación. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Doctor Honoris Causa de la Universidad de Cajamarca y de la Universidad de Huánuco. Ha sido miembro de la Comisión Metodológica y del Consejo Científico de la Facultad de Psicología; del Comité de Dirección de la Asociación Cubana de Publicistas y Propagandistas y del comité editorial de varias revistas de Psicología.

manolo.calvino@gmail.com

Aníbal Meza Borja (Perú)

Psicólogo de la UNMSM. Doctor en Ciencias con mención en Psicología, vicedecano de investigación y profesor principal de Post grado en la UNMSM, docente en la universidad Ricardo Palma. Autor de

libros sobre psicología del aprendizaje y psicología cognitiva. Es miembro del comité editorial de la revista de Psicología de la PUCP y de la revista *Propósitos y representaciones* de la Universidad San Ignacio de Loyola. Premio Nacional de Psicología 1994.

amezaborja@gmail.com

Julio César Carozzo Campos (Perú)

Psicólogo Social Comunitario, con estudios de Maestría y Derecho. Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú. Director Académico del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia. Consultor educativo. Autor de libros y artículos sobre la violencia y la convivencia en la escuela.

jotace539@yahoo.es

Julio Fernando Carrillo Araoz (Perú)

Psicólogo. Doctor en Psicología con mención en Psicoterapia Sistémica por la Universidad de los Estudios de Roma La Sapienza. Práctica Privada en Roma, Italia.

juliocarrillo@alice.it

Cristina Herencia (Perú)

Ph.D. en Psicología Social y Estudios Andinos Interdisciplinarios en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Texas, en Austin. Maestría en Psicología Experimental. Fundó y dirigió la oficina de Cooperación Técnica que realizó investigaciones con el Ministerio de Educación, la Universidad de Sussex (Inglaterra) y la UNESCO.

cristina.herencia@gmail.com

Eduardo Viera (Uruguay)

Psicólogo social y magister en Ciencias Humanas con mención en Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay. Doctor en Psicología por la Universidad de San Luis, Argentina. Especialista y diplomado en Intervención Psicosocial en Violencia Política y Catástrofes por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay. Coordinador del Programa de Psicología y Derechos Humanos y del Colectivo de Psicología Política Latinoamericana. Afiliado a la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI). Autor de libros y artículos de su especialidad.

edujoviera@gmail.com

Horacio R. Maldonado (Argentina)

Magíster en Educación Superior. Especialista en Psicología Educativa. Exprofesor en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Exdirector de la carrera de Especialización en Psicología Educativa en dicha Facultad. Excoordinador del Programa de Convivencia Escolar (prevención de la violencia en los ámbitos educativos, en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina). Miembro de la Mesa Coordinadora de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI) y del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE).

maldonadoho@gmail.com

Marco Eduardo Murueta (México)

Doctor en filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde también estudio la maestría en filosofía y la licenciatura en psicología. Es profesor de la Carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México, Iztacala; tutor del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Miembro Fundador y Presidente de la Asociación

Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI), fue presidente de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI). Presidente del Consejo Mexicano de Psicología desde 2022.

murqueta@amapsi.org

Ana Campelo (Argentina)

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Coordinó el Gabinete de Asesores de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa y del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, ambos del Ministerio de Educación de la Nación. Se desempeñó como asesora en la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación. Actualmente es asesora y capacitadora en instituciones públicas y privadas. Autora de diversas publicaciones referidas a la convivencia en la escuela y al bullying como una de las formas de violencia.

anicampelo@gmail.com

Luis Alfredo Benites Morales (Perú)

Psicólogo, con Maestría en Psicología educativa y Maestría en Dirección y Gestión de la Calidad en Educación. Past Decano Nacional y Past Decano Regional de Lima del Colegio de Psicólogos del Perú. Docente de Post Grado en la UNMSM y de la Universidad Autónoma del Perú. Asesor Académico de ASPAU. Director Académico del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Consultor Psico-educativo. Ha sido docente de pregrado y post grado en varias universidades del país.

lbenitesm@gmail.com

Ronald Armando León Santos (Perú)

Psicólogo graduado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y profesor en Psicología Educativa, con estudios de posgrado en la Universidad Cayetano Heredia y en la Universidad

Continental. Docente en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y miembro del grupo de investigación de dicha universidad, donde contribuye activamente en el avance del conocimiento de la psicología educativa y las neurociencias.

armandoleon12unmsm@gmail.com

Víctor Horna Calderón (Perú)

Magister en Psicología Educativa. Doctorado por la UNMSM. Docente investigador. Profesor de la Universidad San Ignacio de Loyola y de la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo. Especialista en problemas de conducta y aprendizaje. Autor de libros y de artículos especializados en temas psicoeducativos. Miembro del Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela (OVCE).

vhorna_1@yahoo.es

Walter Cornejo Báez (Perú)

Doctor en Psicología por la UNMSM. Docente investigador en Psicología Social en la Universidad Tecnológica del Perú, Ica. Profesor de pre grado y post grado en diversas universidades peruanas, ha recibido reconocimientos como investigador científico por la Universidad Nacional del Centro del Perú y el Premio Nacional en Docencia universitaria (2015) por el Consejo Directivo Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú. Investigador con numerosos artículos publicados en revistas especializadas del Perú y del extranjero. Es fundador y miembro activo de la Academia Peruana de Psicología, así como del Consejo Directivo Regional I (Lima, Callao e Ica).

wcornejobaez@yahoo.es

Descolonizar la psicología
de Julio César Carozzo (Coordinador),
se terminó de editar en versión digital (PDF) en las oficinas del
Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH)
en el mes de octubre de 2024,
Lima - Perú.

Para los autores de este libro, la psicología sigue concibiendo a la persona como un ser natural, y además, utiliza un enfoque predominantemente individualista, lo cual revela que todavía no existe una psicología construida sobre la base de una sociedad concreta, que tome en cuenta las condiciones económicas, sociales y culturales que rodean a las personas, por eso se repiten los modelos impuestos por los centros hegemónicos. El camino ya nos fue trazado por Frantz Fanon e Ignacio Martín-Baró, a los que se vienen sumando importantes estudios que desafían a abandonar el magma colonial y encarar con decisión la tarea de avanzar en la construcción de una psicología liberada.

ISBN: 978-612-4109-77-5



9 786124 109775