Ser DOCENTE de la PSICOLOGÍA en AMÉRICA LATINA

Miradas desde ALFEPSI

ALFEPSI
EDITORIAL

ALFEPSI
EDITORIAL

SER DOCENTE DE LA PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA.
Miradas desde ALFEPSI.

ISBN:978-60798862-5-7

Primera edición, Septiembre de 2021

© Horacio R. Maldonado (Coordinador)

2021, ALFEPSI Editorial

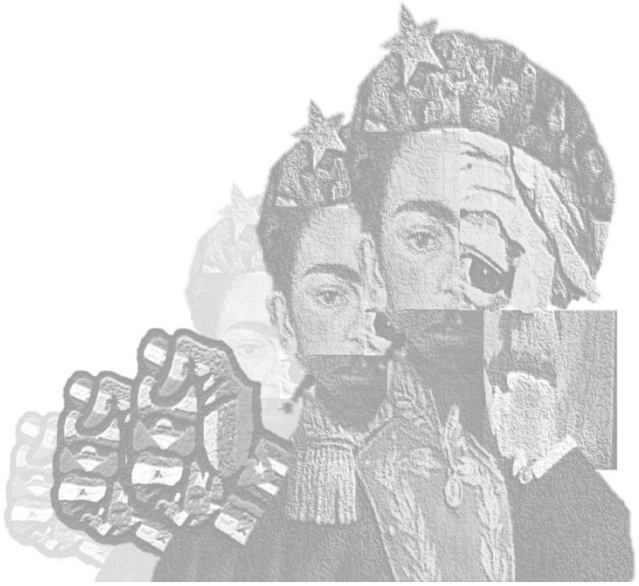
Latinoamérica

www.alfepsi

SER DOCENTE
DE LA PSICOLOGÍA
EN AMÉRICA LATINA.

Miradas desde ALFEPSI.

Es necesario que el cuerpo docente se dirija hacia
los puestos más avanzados del peligro que constituye
la incertidumbre permanente del mundo.
MARTÍN HEIDEGGER



Índice

5 **PRESENTACIÓN**
Angela Soligo
Consejo de Honor, ALFEPSI

16 **PREFACIO**
Alicia Risueño
Mesa Coordinadora ALFEPSI

18 **INTRODUCCIÓN**
Dora P. Celis
Presidenta ALFEPSI
Horacio R. Maldonado
Secretario ALFEPSI

20 **LAS Y LOS ENSEÑANTES DE PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA. HACIA UN PERFIL DESEABLE Y POSIBLE.**
Horacio R. Maldonado
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

30 **ENSEÑAJES DESDE EL SUR. HACIA PERFILES DOCENTES ALFEPSI**
Eduardo Vieira.
Universidad de la República. Uruguay

37 **CARACTERÍSTICAS DE LOS Y LAS DOCENTES CRÍTICOS/CAS QUE CONTRIBUYAN A LA TRANSFORMACIÓN: DESDE LA ACADEMIA Y DESDE EL SER CIUDADANO Y CIUDADANA.**
Eugenio Saavedra Guajardo y Ana Castro Ríos
Universidad Católica del Maule. Chile.

42 **VIDA, ALEGRIA, AFETO: POLÍTICAS DOCENTES PARA A PSICOLOGÍA LATINO-AMERICANA**
Thiago Colmenero Cunha y Pedro Paulo Gastalho de Bicalho
Universidad Federal de Rio de Janeiro. Brasil.

51 **HACIA UN PERFIL DE LOS DOCENTES ALFEPSI. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE UNA MUESTRA MEXICANA**
Maricela Osorio Guzmán y Carlos Prado Romero
Universidad Nacional Autónoma de México (Iztacala). México

62 **LOS PROCESOS DE TRANSMISIÓN EN PSICOLOGÍA. UNA RESPONSABILIDAD ÉTICA DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD**
Mónica Laura Fornasari
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

72 **SER DOCENTE DE PSICOLOGIA NA AMÉRICA LATINA: UMA VISÃO CRÍTICA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL**
Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni, Marcos Spector Azoubel y Amílcar Rodrigues Fonseca Júnior
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. San Paulo. Brasil

82 **SER DOCENTE DE PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA**
Marco Eduardo Murueta
Universidad Nacional Autónoma de México (Iztacala). México.

96 **PERFIL DEL DOCENTE DE PSICOLOGÍA**
Julio César Carozzo
Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
Lima. Perú.

104 **AS DIRETRIZES METODOLÓGICAS DE UM PROJETO CIENTÍFICO**
Angela Maria Pires Caniato
Universidade Estadual de Maringá. Maringá-Paraná. Brasil.

117 **EL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO FORMADOR DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA: UNA APROXIMACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL DOCENTE DE LA ASOCIACIÓNLATINOAMERICANA PARA LA FORMACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA.**
Mario Morales Navarro
Universidad de Santiago de Chile. Chile

128 **SOBRE SER UMA PROFESSORA DE PSICOLOGIA: ALGUMAS NOTAS SOBRE AMOR E ÓDIO**
Eliz Marine Wiggers
Centro Universitário Avantis. Balneário Camboriú. Brasil.

137 **PERFIL GENERAL, CARACTERÍSTICAS Y/O IDENTIDAD DE LXS DOCENTES /PROFESORAS-RES/ENSEÑANTES ALFEPSI**
Por Mario José Molina
Colegio de Psicólogos Provincia de Buenos Aires–D XIV – Argentina

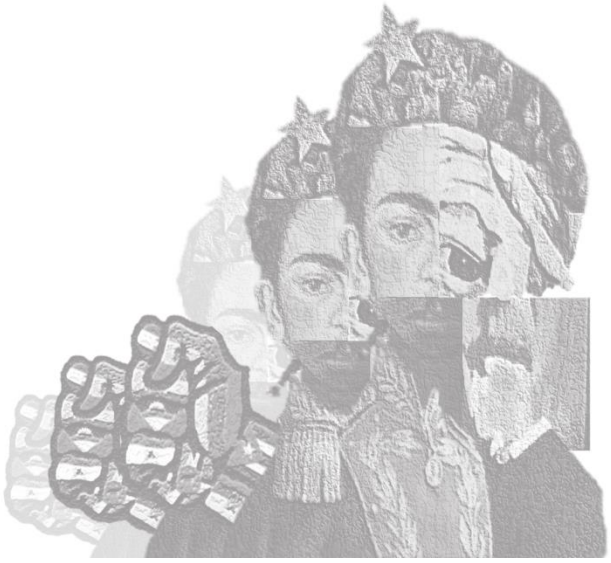
144 **RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO/A DEL SIGLO XXI**
Alicia E. Risueño
Universidad Argentina John F. Kennedy. Buenos Aires. Argentina.

151 **¿QUÉ SIGNIFICARÁ SER DOCENTE CON SELLO ALFEPSI?**
Samuel Islas Ramos
Agora, Clínica de Salud Emocional. México.

163 **ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS Y PSICÓLOGAS EN LATINOAMÉRICA.**
Dora Patricia Celis
Universidad Autónoma de Centro América. Costa Rica.

167 **EPÍLOGO CONTRIBUYENTE**
INSUMOS Y CONSUMOS PARA LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA. CINCO PRINCIPIOS
Manuel Calviño
Consejo de Honor de ALFEPSI. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

173 **LOS AUTORES**



APRESENTAÇÃO

Ángela Soligo

Em 2010 participei, em companhia de colegas de vários países Da América Latina, dos Diálogos Latino-americanos promovidos pela ULAPSI-União Latino-americana de Entidades de Psicologia, naquele ano realizados no México.

Foi lá, em uma reunião de representantes latino-americanos, que pela primeira vez tomei conhecimento da proposta de criação de uma entidade voltada à formação e pesquisa em Psicologia, apresentada pelo professor Dr. Marco Murueta Reyes.

No Brasil, eu já era associada da ABEP-Associação Brasileira de Ensino de Psicologia[1], e a ideia de uma entidade similar, de alcance latino-americano, imediatamente me encantou. Apresentei-me ao colega e hoje amigo Marco Murueta para relatar nossa experiência na ABEP e manifestar meu interesse pela proposta de uma entidade latino-americana da formação.

No ano seguinte, fui convidada a participar do Congresso Internacional da Escola de Psicologia da Universidade de Cajamarca, encantadora cidade localizada na direção norte do Peru, para onde fui, juntamente com a professora Dra. Mônica Gianfaldonni, então presidenta da ABEP.

Nesse congresso, com a presença de psicólogas/os e professoras/es de Psicologia da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai, foram discutidas as motivações e os princípios que se objetivaram na Declaração de Cajamarca (http://www.alfepsi.org/acerca-de/declaracion-de-cajamarca), que formaliza a criação da ALFEPSI, pautada no compromisso com pensar o conhecimento e formação em Psicologia em perspectiva decolonial, voltada para nossas realidades, seus dilemas, na perspectiva de emancipação de nossos povos.

Foi sem dúvida um privilégio participar daquele momento e, se o recordo agora, é porque, ao ser convidada a apresentar essa publicação sobre o perfil da professora /do professor

[1] A ABEP-Associação Brasileira de Ensino de Psicologia foi fundada em 1999, a partir de proposta do Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira-FENPB, com o objetivo de organizar iniciativas voltadas à formação em Psicologia e realizar a mediação entre atores e entidades da formação, da profissão e da produção científica, promovendo diálogo com docentes, estudantes, coordenações de Psicologia e Instituições formadoras.

ALFEPSI, levou-me minha memória àqueles dias, em que intensivamente nos pusemos a pensar nossas realidades em sua peculiaridade, diversidade em nossas histórias e também em nossas experiências comuns, nos elementos que marcam a formação e a pesquisa em nossos países, na busca dos eixos que deveriam orientar uma entidade voltada à formação e à pesquisa em Psicologia e que foram expressos na Carta de Cajamarca, dos quais destaco:

1. A constatação da deterioração da vida social, econômica, cultural, política que afeta o conjunto de nossos países e impacta nossa saúde psicológica;
2. Os efeitos nas subjetividades do avanço de um modelo neoliberal cunhado no produtivismo, no individualismo e na superexploração;
3. A necessidade de atenção às relações entre pessoas, grupos, instituições, comunidades, bem como à formação e bem estar das novas gerações;
4. A constatação da insuficiência de nossos referenciais teóricos de formação e atuação e a necessidade de expandir saberes psicológicos que contemplem a realidade e diversidade latino-americana.
5. A necessidade de atuação em favor de políticas de direitos, de bem estar e saúde.
6. A construção de referenciais de formação em Psicologia que favoreçam a sensibilidade aos problemas e dilemas de nossas realidades, em sua dimensão psicossocial, a produção de saberes descolonizados, o compromisso com ações emancipatórias e transformadoras.

Nessa perspectiva, ALFEPSI firmou e consolida o compromisso com a socialização dos saberes produzidos em nossos países, com o intercâmbio de conhecimentos e experiências e vivências entre docentes e estudantes dos diferentes países, com o estabelecimento de convênios, projetos e ações compartilhadas entre pesquisadoras/es de distintas nações latino-americanas.

Foi com esse norte que, ao longo desses dez anos, organizamos os Congressos ALFEPSI, sempre marcados pela diversidade de seus participantes e de aportes teórico-metodológicos e por uma leitura crítica e sensível da realidade e, de forma distintiva, pela postura solidária e afetiva entre todas/os. Na ALFEPSI, a afetividade não fica de fora de nossos encontros; adentra os portões acadêmicos e se faz membro constitutivo de nossos conhecimentos, práticas e relações.

Realizamos ainda muitos momentos de diálogo e formação, por meio de conferências, debates e Diplomados [2], destacando-se os Diplomados “Psicologia corporal, práxis e psicopolítica da liberação” e “Suicidologia para a prevenção do suicídio”, realizados por meio remoto, o que permitiu participação de companheiras/os de vários países.

Temos produzido encontros e projetos comuns, que envolvem pesquisas e trocas acadêmicas entre nossos pesquisadores, como a investigação sobre o estudante de Psicologia, levada a cabo por colaboradoras/es do Chile, Brasil, Costa Rica, Peru, Argentina, sob a coordenação

[2] Diplomados podem ser definidos como cursos de aperfeiçoamento, com temas específicos, dirigidos à categoria profissional, docente e estudantil.

do professor Dr. Mario Morales, do Chile, e apresentada no VIII Congresso ALFEPSI na Colômbia, em 2019.

Destaco ainda a relevante atuação do Editorial ALFEPSI, responsável pela publicação da importantes livros produzidos por membros de nossa associação, e a Revista Integração Acadêmica, que tem editoria do querido professor Dr. Manuel Calviño, e tem trazido para a formação em Psicologia a diversidade de aportes, saberes, metodologias e práticas produzidas em nossa América Latina.

É essa diversidade, esse compromisso com a produção de saberes relevantes para nossas realidades e nossas gentes, com o aperfeiçoamento da formação em perspectiva emancipadora, coerente com nossos discursos e conhecimentos no campo da Educação, que vamos encontrar nos textos apresentados nesta obra, que se propõe o desafio da construção do Perfil do Docente ALFEPSI –não na perspectiva de criar um modelo, um protótipo estático ou um manual, mas de refletir sobre os compromissos que afirmamos como princípios e seus necessários reflexos na prática docente.

Diversidade que já se revela nos países que atenderam a esse desafio: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México, Peru, Uruguai. E, ainda, nos distintos elementos que foram compondo esse mosaico reflexivo.

Partindo de meu exercício de leitura dos diferentes textos, destaco pontos que transversalizam a escrita e as análises produzidas:

1. Reconhecimento de nossa realidade social marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, racismo, patriarcalismo que, organizando a vida, as instituições e a cultura, produzem nossas subjetividades e, portanto, são elementos indispensáveis à formação em Psicologia; do mesmo modo como são imprescindíveis as reflexões sobre as mudanças tecnológicas e os impactos da pandemia causada pela COVID19, que incidem nos processos educativos e formativos da Psicologia;

2. Leitura crítica sobre o desenvolvimento do conhecimento psicológico no ocidente e a imposição de uma perspectiva de Psicologia do mundo “desenvolvido” para os países subalternizados, asséptica, pretensamente neutra, e a necessidade de produção de saberes decoloniais;

3. Reconhecimento da diversidade teórico-metodológica da Psicologia, expressa também nos aportes de referência dos textos, bem como da diversidade cultural e social de nossas gentes; identificação dos saberes produzidos na Psicologia no campo da Educação e da aprendizagem;

4. Compreensão da dimensão institucional nas configurações curriculares e projetos de formação;

5. Assunção dos aspectos afetivos, valorais e éticos como elementos formativos, a partir de princípios calcados nos direitos humanos, na solidariedade, empatia, afetividade;

6. Empenho na produção de uma formação em Psicologia em perspectiva crítica, emancipatória, crítica, criativa, comprometida com transformações sociais voltadas ao bem comum de todos os seres humanos e da natureza;

7. Esforço na produção de saberes, métodos e práticas democráticos voltadas à realidade latino-americana, marcados pelo protagonismo docente-estudante na construção de

conhecimentos, na relação de reciprocidade, que assume o direito à palavra como fundamento do processo de formação, pela cooperação e solidariedade.

De minha perspectiva, cunhada por anos de docência e pesquisa nos campos da Psicologia e Educação e motivada pelos excelentes textos produzidos para esta publicação, apresento facetas do que, em síntese, constituem o dinâmico e não modular perfil da professora e do professor ALFEPSI:

O primeiro elemento é o compromisso com o constante estudar, a incansável busca por ampliação e produção de novos conhecimentos. Ser docente ALFEPSI revela inquietação, desejo de transpor os saberes já consolidados –sem dúvida importantes–, de derrubar muros, barreiras epistemológicas.

Se historicamente temos sido reprodutores dos saberes que nos legou a tradição ocidental europeia e estadounidense, se nos ajustamos e acomodamos a transpor esses saberes e suas técnicas a nossas culturas e realidades, o que não poucas vezes tem resultado em violência epistemológica e produção de rótulos e preconceitos[3], ser docente ALFEPSI implica produção de conhecimentos socialmente referenciados, que coloquem nossos povos no centro de nossos objetivos e métodos.

Significa operar na intrínseca relação ensino-pesquisa-extensão:

-submeter aportes teórico-metodológicos tradicionais a leituras reflexivas e críticas, a partir do crivo de nossas realidades, e não o contrário. Na contramão do ajustamento, construir pensamento criativo e emancipador;

-produzir, com colegas e estudantes, novos conhecimentos, que potencialmente superem compreensões que, desde o olhar estrangeiro, foram construídas sobre nós; assim como na perspectiva de Barrero (2011)[4], construir saberes que libertem, subvertam as lógicas da dominação e do colonialismo, que rompam com a estética do atroz, que nos submete e encarcera nossas culturas, nossa ciência e nossas práticas;

-buscar saberes, estratégias e práticas no campo psi historicamente negadas, que rompam com a falsa ideia de que o conhecimento é legado unicamente do ocidente europeu; busca ativa de nossas produções latino-americanas e das psicologias africanas, seu aprofundamento e difusão nos nossos cursos de formação em nível de graduação e pós-graduação. O livro organizado por Edgar Barrero e publicado pela ALFPSI, “Formación en Psicología en América Latina “(2015)[5], o artigo de Naidoo et alli, “Cuestionando la Psicología Centrada em lo Euronorteamericano: las voces de los psicólogos africanos” (2002)[6], assim como este volume que agora se apresenta, oferecem importante cenário da riqueza teórico-metodológica que se apresenta a partir de perspectivas decoloniais;

-submeter os conhecimentos consolidados, bem como os saberes em construção, a reflexões que considerem as condições estruturais e estruturantes na organização de nossas

[3] Soligo, Ângela. A formação em Psicologia no Brasil. Em Edgar Barrero, *Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina.* Colombia: ALFEPSI Editorial. 2015.
[4] Barrero-Cuellar, Edgar. *Estetica del atroz*.Colombia: Ediciones Cátedra Libre. 2011.
[5] Barrero-Cuellar, Edgar (org.) *Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Lantina. Colombia:* ALFEPSI Editorial. 2015.
[6] Naidoo, Josephine; Olowu, Akinsola; Gilbert, Andrew; Akotia, Charity. Cuestionando la Psicología centrada en lo euronorteamericano: las voces de los psicólogos africanos. *Boletín de Psicología* (76). 2002.

sociedades –classe, raça e gênero– e, portanto, assumir perspectiva que supere a equivocada concepção de neutralidade científica da Psicologia;

-elaborar propostas e projetos de extensão e atuação nas comunidades, territórios, sociedade, que permitam a necessária troca entre os saberes construídos e em desenvolvimento e as demandas sociais, de modo a dar materialidade ao sentido de práxis, como proposto por Paulo Freire (1970)[7], e a tornar a Psicologia ferramenta de liberação, emancipação, a serviço de nossas gentes, como defendido por Pessotti, em seu inspirado artigo Psicologia e Política (1987)[8]. Implica, portanto, assumir corajosamente a dimensão política das ciências, da Psicologia.

As estratégias de ensino-aprendizagem representam outro relevante componente do que podemos chamar perfil da/do docente ALFEPSI.

Ao longo de mais de um século, psicólogos/as da Educação, do desenvolvimento e aprendizagem, bem como estudiosos da Educação, têm desenvolvido pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem. Entre os clássicos, os estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon, Ausubel, assim como os de Freire no campo da Educação, apontaram o papel ativo dos sujeitos nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem e, a partir de seus distintos aportes, inspiraram a construção de propostas e estratégias baseadas no respeito às culturas e conhecimentos cotidianos das/dos estudantes, em perspectivas ativas e participativas, que colocam a avaliação da aprendizagem em sua dimensão processual, diagnóstica e não classificatória. (Facci, 2004)[9]

Espera-se, portanto, que a/o docente ALFEPSI comprometa-se em elaborar processos de ensino-aprendizagem que revelem adesão a estratégias que promovam a autonomia de pensamento das/dos estudantes, bem como despertem sua curiosidade científica, espírito crítico e criativo e coragem para o diálogo, o debate acadêmico e a abertura a perspectivas e modos de pensar divergentes.

Essa importante dimensão nos remete ao papel docente como mediador da aprendizagem. Em seu interessante texto “A Psicologia e o mestre”, Vygotsky[10] discorria sobre os distintos estilos de mestre que se pode encontrar, desde aquele que se limita a transmitir saberes prontos (a quem chamou professor-gramofone), passando pelo mestre que inspira pela personalidade marcante, carisma, para concluir que o mestre que promove aprendizagem e autonomia é aquele que, além de dominar conteúdos e estabelecer relações afetivas positivas com seus estudantes, conhece as dimensões históricas, políticas, sociais do campo da educação, posiciona-se diante delas e promove com seus alunos reflexões profundas e emancipadoras.

Sérgio Leite (2002)[11] destaca a dimensão afetiva dos processos de ensino-aprendizagem e a importância do professor como mediador dos processos. Segundo esse autor, a afetividade

---

[7] Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.
[8] Pessotti, Isaías. *Psicologia e Política.* Ciência e Cultura. 1987.
[9] Facci, Marilda. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vygotskyana*. São Paulo: Editores Associados. 2004.
[10] Vygotsky, Lev. *Psicologia Pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes. 2001.
[11] Leite, Sérgio. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Em Roberta Azzi e Ana Aragão, *Psicologia e formação docente: desafios e conversas.* São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

está presente não apenas na forma como a/o docente se relaciona com seus estudantes, mas atua em todo o processo de tomada de decisão e seleção de conteúdos, estabelecimento de objetivos, planejamento e execução estratégias de ensino e avaliação, uma vez que essas etapas envolvem escolhas que carregam valores e representações sobre o papel da Educação, sobre o conhecimento e sobre os estudantes.

Chamo atenção para a importância da construção de mentalidades e relações colaborativas, que rompam com os modelos impostos pela cultura neoliberal, que impõe uma cruel competitividade, baseada na lógica da meritocracia e da exclusão. Pensar a construção de saberes emancipadores significa ruptura, ousadia, escolher a contramão.

Entendo, portanto, que a mediação docente coerente com os princípios ALFEPSI implica considerar como referência nossas culturas e realidades, avaliar criticamente a dimensão política da educação e ensino praticados em cada realidade e posicionar-se diante dela, contextualizar e promover reflexões sobre os conhecimentos, buscar saberes decoloniais e potencialmente transformadores, construir relações ensino-aprendizagem baseadas em sensibilidade, respeito, espírito colaborativo.

Na perspectiva do trabalho colaborativo, espera-se que a produção de saberes não venha apenas dos projetos e estudos que as/os docentes e pesquisadoras/es realizam individualmente ou com seus respectivos grupos de pesquisa, mas que esses sejam capazes de propor e realizar projetos em colaboração com distintos grupos de seu país e/ou de outros países da América Latina.

A produção coletiva, que considere as diferentes realidades de nossos países e ao mesmo tempo busque nossas experiências semelhantes, é importante caminho para a produção de novos conhecimentos, que contribuam com o desenvolvimento da ciência psicológica na, da e para a América Latina.

Em síntese, ser docente ALFEPSI significa construir uma identidade plural, porém marcada pelo compromisso com a construção pessoal e coletiva de saberes decoloniais, emancipadores, pelo espírito colaborativo e ético, que envolva os estudantes –como atores parceiros– em práticas significativas e socialmente referenciadas.

Ser docente ALFEPSI é assumir a dimensão política de nossa ciência e nosso ofício, que promova transformações sociais em levem à construção de sociedades mais justa, equitativas s e igualitárias.

Por fim, espero que os textos aqui apresentados contribuam e produzam inquietações, impulsionem saberes, ações, laços.

PRESENTACIÓN

En 2010 participé, en compañía de colegas de varios países de América Latina, en los “Diálogos Latinoamericanos”, promovidos por la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI); ese año, realizados en México.

Fue allí, en una reunión de representantes latinoamericanos, donde conocí por primera vez la propuesta de creación de una entidad orientada a la formación e investigación en psicología, presentada por el profesor Dr. Marco Murueta Reyes.

En Brasil, ya era miembro de la Asociación Brasileña de Enseñanza en Psicología (ABEP),[12] y la idea de una entidad similar, de alcance latinoamericano, me encantó de inmediato. Me presenté a mi colega y ahora amigo, Marco Murueta, para relatar nuestra experiencia en la ABEP y expresar mi interés en la propuesta de una entidad latinoamericana de formación.

Al año siguiente, fui invitada a participar en el Congreso Internacional de la Escuela de Psicología de la Universidad de Cajamarca, una ciudad encantadora ubicada en la dirección norte del Perú, donde asistí, junto con la profesora Dra. Mónica Gianfaldonni, entonces presidenta de la ABEP.

En este congreso, con la presencia de profesionales y profesores de Psicología de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, las motivaciones y principios que se objetivaron en la Declaración de Cajamarca (*http://www.alfepsi.org/acerca-de/declaracion-de-cajamarca*), que formaliza la creación de ALFEPSI, basada en el compromiso de pensar el conocimiento y la formación en psicología en perspectiva decolonial, enfocada a nuestras realidades, sus dilemas, en la perspectiva de la emancipación de nuestros pueblos.

Sin duda, fue un privilegio participar en ese momento y, si lo recuerdo ahora, es porque, cuando me invitaron a presentar esta publicación sobre el perfil de la docente / el docente ALFEPSI; me llevó a esos días, cuando empezamos a pensar intensamente nuestras realidades en su peculiaridad, en la diversidad de nuestras historias y, también, en nuestras experiencias comunes, en los elementos que marcan la formación e investigación en nuestros países, en la búsqueda de los ejes que deben orientar una entidad enfocada en la formación y la investigación en psicología y que se expresaron en la Carta de Cajamarca, de las cuales destaco:

1. La constatación del deterioro de la vida social, económica, cultural, política que afecta a nuestros países en su conjunto e impacta nuestra salud psicológica;

2. Los efectos sobre las subjetividades del avance de un modelo neoliberal basado en el productivismo, el individualismo y la sobreexplotación;

3. La necesidad de prestar atención a las relaciones entre personas, grupos, instituciones, comunidades, así como a la formación y bienestar de las nuevas generaciones;

4. La constatación de la insuficiencia de nuestros referentes teóricos de formación y de actuación y la necesidad de ampliar conocimientos psicológicos, que contemplen la realidad y la diversidad latinoamericanas.

5. La necesidad de actuar a favor de las políticas de los derechos, el bienestar y la salud.

6. La construcción de referentes formativos en psicología que favorezcan la sensibilidad a los problemas y los dilemas de nuestras realidades, en su dimensión psicosocial, la producción de conocimientos descolonizados, el compromiso con acciones emancipadoras y transformadoras.

En esta perspectiva, ALFEPSI estableció y consolida su compromiso con la socialización del conocimiento producido en nuestros países; con el intercambio de conocimientos, de experiencias, entre docentes y estudiantes, de diferentes países, con el establecimiento de convenios, proyectos y acciones compartidas, entre colegas que hacen investigaciones; todos y todas, de diferentes naciones de América Latina.

Fue con esta premisa que, durante estos diez años, organizamos los Congresos de la ALFEPSI, siempre marcados por la diversidad de sus participantes, de sus aportes teóricos y metodológicos, con una lectura crítica y sensible de la realidad y, de manera distintiva, por la solidaridad y postura afectiva entre todos y

[12] La “Associação Brasileira de Ensino de Psicologia” (ABEP) fue fundada en 1999, a partir de la propuesta del Foro de Entidades Nacionales de Psicología Brasileña (FENPB), con el objetivo de organizar iniciativas orientadas a la formación en Psicología y la mediación entre los actores y las entidades de la formación, la profesión y la producción científica; promoviendo el diálogo con docentes, estudiantes, la coordinación de las carreras de psicología y, las instituciones de formación en esa ciencia.

todas. En la ALFEPSI, el cariño no queda por fuera de nuestros encuentros; entra por las puertas académicas y se convierte en un miembro constituyente de nuestro conocimiento, prácticas y relaciones.

En estos eventos realizamos múltiples momentos de diálogo y de formación conjunta, a través de conferencias, debates y otras actividades, con énfasis en los diplomados[13]: "Psicología corporal, praxis y psicopolítica de liberación" y "Suicidología, para la prevención del suicidio". Estos diplomados son realizados a distancia y permiten la participación de personas, profesionales, de diferentes países.

Hemos producido encuentros y proyectos comunes, que involucran investigaciones e intercambios académicos entre nuestros investigadores, como la investigación sobre el estudiante de psicología, realizada por colaboradores de Chile, Brasil, Costa Rica, Perú, Argentina, bajo la coordinación del profesor Dr. Mario Morales, de Chile, y presentado en el VIII Congreso ALFEPSI en Colombia, en 2019.

También, destaco la relevante actuación de Editorial ALFEPSI, responsable de la publicación de importantes libros, producidos por miembros de nuestra asociación, y la revista *Integración Académica,* que tiene como su editor al querido profesor Dr. Manuel Calviño y ha traído a la formación en psicología una diversidad de aportes, conocimientos, metodologías y prácticas, producidas en nuestra América Latina.

Es esta diversidad, este compromiso con la producción de conocimientos, relevantes para nuestras realidades y nuestra gente, con la mejora de la formación en una perspectiva emancipadora, coherente con nuestros discursos y conocimientos en el campo de la Educación, que encontraremos en los textos presentados en este trabajo, que plantea el desafío de construir el perfil del docente de ALFEPSI, no en la perspectiva de crear un modelo, un prototipo estático o un manual; sino, de reflexionar sobre los compromisos que afirmamos, como principios y sus reflejos necesarios, en la práctica docente.

Diversidad que ya se revela en los países que enfrentaron este desafío: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay. Y, sin embargo, en los diferentes elementos que componían este mosaico reflectante.

A partir de mi ejercicio de lectura de los diferentes textos, destaco puntos que atraviesan la escritura y los análisis producidos:

1. Reconocimiento de nuestra realidad social marcada por el colonialismo, el capitalismo, el racismo, el patriarcado que, organizando la vida, las instituciones y la cultura, producen nuestras subjetividades y, por lo tanto, son elementos para el debate, indispensable para la formación en psicología; de la misma manera, son fundamentales las reflexiones sobre los cambios tecnológicos y los impactos de la pandemia provocada por la Covid19, que inciden en los procesos educativos y formativos de la psicología;

2. Lectura crítica acerca del desarrollo del conocimiento psicológico "occidental" y la imposición de una perspectiva de la psicología, desde el mundo "desarrollado" para los países "en desarrollo", que propone un paradigma supuestamente universal, neutral, sin asumir posturas políticas o analizar los conflictos con la cotidianidad y, la necesidad de producir un conocimiento descolonizado, comprometido con la realidad de nuestros pueblos;

3. Reconocimiento de la diversidad teórica y metodológica de la psicología, expresada también en los aportes referenciales de los textos, así como la diversidad cultural y social de nuestros pueblos; identificación del conocimiento producido desde la psicología, en el campo de la educación y el aprendizaje;

4. Comprender la dimensión "institucionalizada", en las configuraciones curriculares y en los proyectos de formación;

5. Asunción de aspectos afectivos, valorativos y éticos como elementos formativos, asentados en los principios basados en los derechos humanos, la solidaridad, la empatía, la afectividad;

[13] Los diplomados se pueden definir como cursos de perfeccionamiento, con temáticas específicas, dirigidos a la categoría profesional, docente y del estudiante avanzado.

6. Compromiso de producir una formación en psicología desde una perspectiva crítica, emancipadora, creativa, comprometida con las transformaciones sociales orientadas al bien común de todos los seres humanos y la naturaleza;

7. Esfuerzo en la producción de conocimientos más democráticos, de métodos y prácticas, enfocados a la realidad de los países de América Latina, marcados por el protagonismo "docente-estudiante" en la construcción del conocimiento. Por instituir una relación recíproca, que asuma el derecho a la palabra como fundamento de la formación, como un proceso horizontal, a través de la cooperación y la solidaridad.

Desde mi perspectiva, acuñada por años de docencia e investigación en los campos de la psicología y la educación y, motivada por los excelentes textos producidos para esta publicación, presento facetas de lo que, en resumen, constituyen el perfil dinámico y no modular de la persona docente de la ALFEPSI:

El primer elemento es la apuesta por el estudio constante, la búsqueda incansable de la expansión y la producción de nuevos conocimientos. Ser docente de ALFEPSI revela inquietudes, deseos de trasponer los conocimientos ya consolidados –sin duda importantes–, de derribar muros, barreras epistemológicas.

Si históricamente hemos reproducido el conocimiento que nos legó la tradición de Europa Occidental y la anglosajona o estadounidense, si nos ajustamos y acomodamos para trasponer ese conocimiento y sus técnicas a nuestras culturas y realidades, lo que a menudo ha tenido como resultado una gran violencia epistemológica, la producción de etiquetas y prejuicios, ser docente de ALFEPSI implica la producción de conocimientos socialmente referenciados, que colocan a nuestros pueblos en el centro de nuestras metas y métodos.

Significa operar en la relación intrínseca entre docencia-investigación-extensión:

-Someter los aportes teóricos y metodológicos tradicionales a lecturas reflexivas y críticas, a partir del tamiz de nuestras realidades, y no al revés. Contra el ajuste, construir un pensamiento crítico, creativo y emancipador;

-Producir, con colegas y estudiantes, nuevos conocimientos, que potencialmente superen los entendimientos que, desde la perspectiva extranjera, se construyeron sobre nosotros; como en la perspectiva de Barrero (2011), construir un conocimiento que libera, subvierte la lógica de la dominación y el colonialismo, rompe con la estética de lo atroz, que somete y aprisiona nuestras culturas, nuestra ciencia y nuestras prácticas;

-Buscar conocimientos, estrategias y prácticas en el ámbito psicológico, históricamente negados, que rompa con la falsa idea de que el conocimiento se lega solo a Europa Occidental; haciendo una búsqueda activa de nuestras propias producciones en América Latina y en las psicologías africanas. Promover su profundización y difusión en nuestros cursos de formación de pregrado y postgrado. El libro organizado por Edgar Barrero y publicado por ALFPSI: "*Formación en Psicología en América Latina*" (2015), el artículo de Naidoo et alli, "Cuestionando la Psicología centrada en el euroamericano: las voces de los psicólogos africanos" (2002); así como, este volumen que ahora se presenta, ofrecen un escenario importante de la riqueza teórico-metodológica que se presenta desde perspectivas descoloniales, autóctonas, emancipadas:

-Someter el conocimiento consolidado, así como el conocimiento en construcción, a reflexiones que consideren las condiciones estructurales y estructurantes de la organización de nuestras sociedades –*clase, raza y género*–y, por lo tanto, asumir una perspectiva que supere la concepción errónea de la "*neutralidad científica*" en psicología;

-Elaborar propuestas, proyectos de extensión y actuación, en comunidades, territorios, sociedades, que nos permitan el intercambio necesario entre el conocimiento construido y en desarrollo y las demandas psicosociales; a fin de dar materialidad al sentido de la praxis, como propone Paulo Freire (1970), y hacer de la psicología una herramienta de liberación, de emancipación, al servicio de nuestros pueblos, como defiende Pessotti, en su inspirado artículo" Psicología y Política" (1987). Por lo tanto, implica asumir con valentía la dimensión política de las ciencias, en nuestro caso, de la psicología.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje representan otro componente relevante de lo que podemos llamar el perfil de la persona docente de la ALFEPSI.

Durante más de un siglo, las personas profesionales en la psicología de la educación, el desarrollo y el aprendizaje; así como, las personas que ejercen la academia de la educación, han desarrollado investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre los clásicos, los estudios de Piaget, Vygotsky, Wallon, Ausubel; adicionalmente, los estudios de Freire en el campo de la educación, señalaron el papel activo de los sujetos, en los procesos de desarrollo y aprendizaje y, a partir de sus diferentes aportes, inspiraron la construcción de propuestas y estrategias, basadas en el respeto a las culturas y el conocimiento cotidiano de o desde los estudiantes, en perspectivas activas y participativas, que sitúen la evaluación de los aprendizajes en su dimensión procedimental, diagnóstica y no clasificatoria. (Facci, 2004)

Por lo tanto, se espera que quien ejerce la docencia en la ALFEPSI se comprometa a elaborar procesos de enseñanza-aprendizaje que revelen la adherencia a estrategias, que promuevan la autonomía de pensamiento de los estudiantes, que despierten su curiosidad científica, espíritu crítico, creativo y el coraje para el diálogo, el debate académico y una apertura a nuevas perspectivas y formas de pensar divergentes.

Esta importante dimensión, nos lleva al rol docente como mediador del aprendizaje. En su interesante texto “La psicología y el maestro”, Vygotsky habló sobre los diferentes estilos de maestro que se pueden encontrar, desde el que se limita a transmitir conocimientos ya hechos *(a quien llamó profesor-gramófono),* pasando por el maestro que inspira por su personalidad llamativa, carisma, para concluir que el maestro que promueve el aprendizaje y la autonomía que es aquel que, además de dominar los contenidos y establecer relaciones afectivas positivas con sus estudiantes, conoce las dimensiones históricas, políticas, sociales del campo de la educación, se posiciona ante ello, y promueve reflexiones profundas, emancipadoras con sus educandos.

Sérgio Leite (2002) destaca la dimensión afectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la importancia del docente, como mediador de estos procesos. Según este autor, el afecto está presente no solo en la forma en que el docente se relaciona con sus alumnos, sino que actúa en todo el proceso de toma de decisiones y selección de contenidos, fijando metas, planificando y ejecutando estrategias de enseñanza y de evaluación, ya que estos pasos involucran elecciones que portan valores y representaciones sobre el papel de la educación, sobre el conocimiento y sobre sus estudiantes.

Llamo la atención acerca de la importancia de construir mentalidades y relaciones colaborativas, que rompan con los modelos impuestos por la cultura neoliberal, que impone una competitividad cruel, basada en la lógica de la meritocracia y la exclusión. Pensar en la construcción del conocimiento emancipador significa ruptura, atrevimiento, optar por la otra dirección “a veces contraria”.

Creo, por lo tanto, que la mediación docente acorde con los principios de la ALFEPSI implica considerar como referencia nuestras múltiples culturas y nuestras realidades, propias, evaluar críticamente la dimensión política de la educación y la enseñanza, practicada en cada realidad y posicionarse ante ella, contextualizando y promoviendo reflexiones sobre el conocimiento, buscar un discernimiento descolonizado y potencialmente transformador, construir relaciones de enseñanza-aprendizaje basadas en la sensibilidad, el respeto, el espíritu de mutuo apoyo y de colaboración.

Desde la perspectiva del trabajo colaborativo, se espera que la producción de conocimiento no provenga solo de los proyectos y estudios que las personas docentes e investigadores realizan de manera individual o con sus respectivos grupos de investigación; sino, que sean capaces de proponer y realizar proyectos en colaboración con diferentes grupos de su país y/o de otros países, de América Latina.

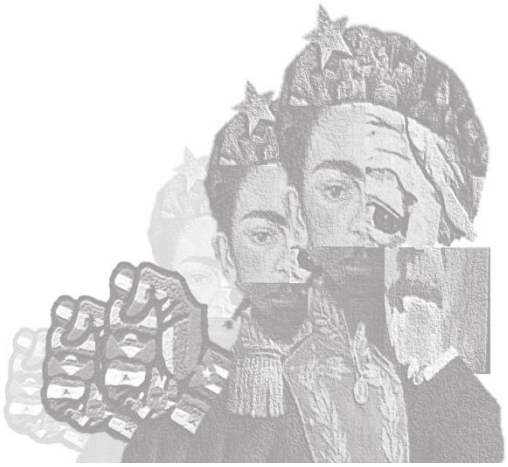
Esta producción colectiva, tiene en cuenta las diferentes realidades de nuestros países y al mismo tiempo, busca nuestras experiencias similares, es un camino importante para la producción de nuevos conocimientos, que contribuyen al desarrollo de la ciencia psicológica en, desde y para, América Latina.

En resumen, ser docente de la ALFEPSI significa construir una identidad emancipada y pluricultural, marcada por un compromiso en la construcción personal y colectiva de saberes descolonizados, emancipadores, por el espíritu colaborativo y ético, que involucra a los estudiantes –*como actores socios*– en un sentido significativo y referenciado socialmente.

Ser docente de la ALFEPSI es asumir la dimensión política de nuestra ciencia y de nuestra profesión, que promueve transformaciones psicosociales y conduce a la construcción de sociedades más justas, equitativas e igualitarias.

Finalmente, espero que los textos aquí presentados aporten y produzcan inquietudes, impulsen conocimientos, acciones, vínculos.

Traducción al español: David Ramírez Acuña



PREFACIO

Alicia Ruiseño

Jamás acepté que la práctica educativa
debería limitarse solo a la lectura de la palabra,
a la lectura del texto,
sino que debería incluir la lectura del contexto,
la lectura del mundo.

PAULO FREIRE (1965)

La Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI) en su acta fundacional se propone como objetivo *"contribuir a la formación de psicólogas y psicólogos sensibles a la historia y a las culturas de los pueblos de América Latina que realicen producción científica y desarrollen prácticas profesionales que promuevan la independencia, la libertad, el florecimiento y el bienestar de las personas, las familias, los grupos, las comunidades, las instituciones y las organizaciones, dentro de un clima de diálogo, equidad, justicia y paz"* (2011). Para que este propósito pueda llevarse a cabo es necesario debatir acerca del perfil del docente que Latinoamérica requiere.

El texto que hoy prologamos es el resultado del diálogo y de la experiencia de destacados investigadores y profesionales de la ALFEPSI, reunidos para compartir propuestas que nos invitan a una mirada reflexiva acerca de ese perfil, que coadyuve a la formación de las nuevas generaciones de profesionales *psi.* Es innegable que la calidad de la formación disciplinar depende de la formación de su profesorado.

Las aportaciones de los autores permiten recorrer diversas experiencias y variadas iniciativas que, a lo largo y ancho de Latinoamérica identifican las necesidades que la región requiere para afrontar los desafíos que se avecinan.

Retomando las palabras de Paulo Freire, la lectura del contexto posibilitará ahondar en las problemáticas y características psicosociales propias de cada pueblo, pero con un común denominador: una construcción colectiva que contribuya a la transformación educativa y promueva cambios con impacto en la sociedad.

Docentes con actitud crítica, investigadores y extensionistas que comprendan la realidad de cada una de sus comunidades, darán lugar a procesos *socio-educativos integrales*. Se deberán elaborar modelos sobre el desarrollo de la formación de profesionales que se desempeñen como docentes, al mismo tiempo que se debe profesionalizar su rol; así como acompañar los procesos de evaluación de la enseñanza-aprendizaje disciplinar que se desarrollen en los diferentes paises.

La movilidad docente y de estudiantes posibilitará apropiarse de las características específicas de cada región y transmitir experiencias de donde provienen, para un conocimiento más acabado de las realidades de Latinoamérica.

El perfil del docente ALFEPSI demanda bajar a territorio para conocer la realidad; los libros son un punto de partida pero nunca podrán ser un punto de llegada. La realidad de cada tiempo y espacio vivencial enriquecerá, sin lugar a dudas, los aprendizajes de los futuros profesionales.

Es indispensable instaurar en el centro de la agenda educativa de las institucionales públicas y privadas –universitarias, terciarias y no formales–, la importancia del trabajo transdisciplinario, impulsar proyectos inmovadores para el profesorado principiante y conformar grupos de expertos latinoamericanos para el desarrollo del perfil que aspiramos construir.

No es ajeno a la construcción de este perfil la necesidad de fortalecer las investigaciones interinstitucionales que reflejen las realidades de esta latitud y que conformen un *corpus* bibliográfico que nos represente.

Asimismo, no debemos olvidar que los procesos de enseñanza-aprendizaje son actividades socioculturales, por lo tanto, la producción y reproducción del conocimiento es más eficaz y eficiente si se realiza a través de la interacción con otras personas de una determinada cultura, mediante la realización de actividades sociales compartidas. Es por ello que el perfil del docente ALFEPSI es una construcción continua y colaborativa. Y en esta dialéctica, la inclusión del uso e implementación de las TICs viene a ser parte del contexto que no podemos desconocer; forma parte de la tercera década del siglo XXI y está vigente en el marco de los nuevos horizontes psicosociales.

Publicaciones como la presente clarifican tópicos relevantes, pero además colaboran al desarrollo de equipos de trabajo internacionales, imprescindibles para el desarrollo disciplinar y la comunicación científica.

Dejamos al lector adentrarse en la experiencia de recorrer estas páginas para luego invitarlos a compartir con los autores sus reflexiones y aportes. Todas y todos somos parte del proceso y nos interpela a trabajar **Hacia el perfil del docente ALFEPSI.**

INTRODUCCIÓN

La Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI), contribuye desde sus orígenes en Cajamarca, Perú, al logro de ese objetivo clave que es el de **mejorar la formación de psicólogxs en esta región** del continente.

En la reunión preparatoria realizada en Rio de Janeiro para avanzar en la organización del VII Congreso que tendría lugar en esa ciudad, se acordó generar en dicho evento, un Foro para tratar el tema del perfil del profesor o enseñante de la ALFEPSI. Ese Foro tuvo efectivamente lugar en el encuentro de Brasil, en septiembre de 2018, y más allá de que la concurrencia fue modesta, constituyó un hito y se convino allí proseguir estos coloquios en Medellín, en el siguiente Congreso.

Ello, en la convicción de que se trata de un asunto básico para una organización dedicada a reflexionar e investigar acerca de las mejores formas de enseñar psicología. Especialmente cuando se admite que lxs docentes representan un componente nodal en esa triada que conforman con lxs estudiantes y con los contenidos curriculares. Está triangulación constituye una matriz mínima a partir de la cual se generan procesos de aprendizaje y enseñanza y, en esa matriz, la variable profesor/a es quizá la menos estudiada a pesar de su alta significación.

Esta idea general es la que motiva el hecho de tratar de pesquisar y discernir los rasgos fundamentales (ideológicos, políticos, éticos, estéticos, socio-culturales, científico-técnicos, académicos, pedagógico-didácticos, etcétera) que caracterizan a lxs docentes ALFEPSI. Interesa constatar, a partir de las voces y visiones de sus propios miembros, las distintas dimensiones que según ellos conforman su identidad y/o determinan un cierto perfil. Este será, vale insistir, siempre heterogéneo, dinámico y cambiante; sin embargo, entendemos que es factible diferenciarlo de otros perfiles docentes que también se abocan a formar psicólogos en la región.

En el reciente VIII Congreso ALFEPSI en Medellín, Colombia (octubre 2019), se formalizó una Mesa Magistral para analizar esta temática. La concurrencia fue numerosa en esta ocasión y tanto los panelistas como el público asistente, expresaron valiosas ideas en relación a la cuestión propuesta.

A partir de las ideas y los antecedentes bosquejados en los párrafos previos y con la finalidad de progresar en el desarrollo de este importante asunto, se decidió a fines del año 2019, **convocar a los afiliados a producir un escrito acerca del perfil general, características y/o identidad de lxs docentes /profesoras-res/enseñantes ALFEPSI**.

Como se adelantó en párrafos anteriores, interesaba explorar, en una primera aproximación, qué ideas, visiones, concepciones, percepciones tienen profesores/ras afiliadxs a nuestra institución, acerca de los rasgos identitarios que tienen lxs docentes que operan bajo la influencia de este paradigma.

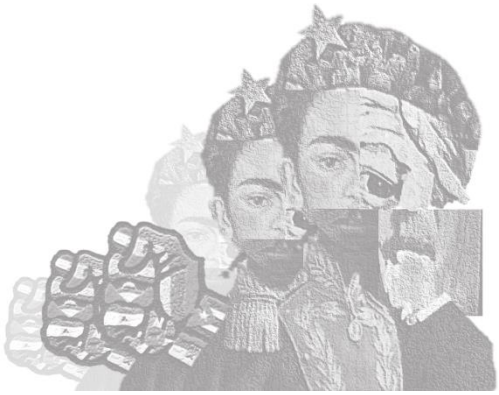
Durante buena parte del 2020 hemos estado receptando, desde todos los rincones de Latinoamérica, trabajos inherentes a la consiga establecida. Las perspectivas desarrolladas

por los autores son muy diversas y decididamente pertinentes. En las más de 200 doscientas páginas que conforman el volumen se podrán encontrar referencias insoslayables para orientar las actividades formativas en el campo de la psicología y también, para seguir dialogando/debatiendo en torno a este asunto inagotable.

Durante la SEMANA DE LA PSICOLOGÍA LATINOAMERICANA, que ALFEPSI organizó el pasado mes de octubre de manera virtual y en la cual participaron más de 300 trescientos colegas, se concretó un FORO en el cual participaron la mayoría de los autores del presente libro. Se adelantaron, de manera sintética, sus convicciones y avances respecto a este tópico.

Por todo ello, desde nuestra organización reiteramos el agradecimiento a todxs aquellxs colegas, afiliados y amigxs por sus valiosas producciones que ahora ponemos a consideración. Al tiempo, convocamos a quienes practican (o desean hacerlo en el futuro) la enseñanza de la psicología, a revisar y dialogar con las ideas que se explicitan en estas páginas y de ser factible, debatirlas en futuros eventos que seguramente tendrán lugar en algunas ciudades de nuestra América.

Magister Horacio R. Maldonado
Secretario ALFEPSI
Doctora Dora P. Celis
Presidenta ALFEPSI



LAS Y LOS ENSEÑANTES DE PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA. Hacia un perfil deseable y posible

Horacio R. Maldonado

Si alguien procura desentrañar algunos de los caracteres que identifican al docente compenetrado con la filosofía de la **Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología** (ALFEPSI), seguramente le conviene viajar a los orígenes de esta entidad. Ese viaje lo llevará inexorablemente a Cajamarca, Perú. Se establecen allí, en mayo de 2011, un conjunto de lineamientos fundacionales de lo que es hoy una organización de psicologxs latinoamericanos interesados y comprometidos en brindar otra formación para nuestros futuros colegas, esto es, **para construir de forma colectiva otra enseñanza de la psicología en esta región del planeta.**

En esas coordenadas, es posible descubrir inspiraciones útiles para forjar experiencias formativas y enseñanzas innovadoras. Se trata nada menos que de nuestra disciplina, de quienes la transmiten, la recrean y de las modalidades diversas que utilizan para enseñarla. **Aquí radica el meollo de este trabajo. Nos interesa pensar e imaginar, a partir de aquellas ideas genéricas y fundantes, cuáles podrían ser los atributos más deseables que caractericen a lxs profesorxs responsables de la formación de psicólogxs por estos días y cuáles los principios en que se fundamentan para brindar dicha formación**.

Lejos estamos de intentar un mero relevamiento de programas de psicología, de asignaturas y contenidos, alternativa siempre necesaria pero claramente insuficiente. Sí nos importa analizar, desde una perspectiva epistemológica compleja: ¿Cuáles serían los **posicionamientos deseables** para que un/a docente de ALFEPSI concrete sus tareas académicas y formativas? ¿Qué referentes ideológicos, políticos, éticos, estéticos, epistémicos, teóricos, pedagógicos, podrían orientar sus quehaceres? ¿Qué concepciones acerca de la educación, de lxs aprendientes y de lxs enseñantes sería recomendable que profese?

Desde nuestra óptica, un retrato del docente (ideal/referencial) que imaginamos tendría que disponer de ciertos rasgos imprescindibles. En primer lugar, asumirse como un inclaudicable **defensor de los derechos humanos** y estar dispuesto a trabajar en pos de **neutralizar** y/o **superar**, entre otros, algunos de los siguientes **flagelos** que, de manera implícita o explícita, **distorsionan** la formación de lxs psicólogxs. Esto, más allá de que regularmente son ignorados o desestimados en tanto que para las miradas simplificantes, no se trata de asuntos estrictamente científico-académicos.

Y aquí cabe, antes de proseguir, una categórica acotación. El aseverar que la formación de lxs psicólogxs tiene que ser neutra, desideologizada o despolitizada resulta un argumento

frecuente, interesado y tendencioso. Que suele ser utilizado habitualmente por aquellos sectores que ocupan posiciones dominantes o hegemónicas en el orden social y de manera correlativa influyen en la construcción curricular. Se trata de un viejo y eficaz ardid destinado a encubrir genuinas estrategias de control en la producción del conocimiento, en su selección y en la priorización de determinadas visiones para consumar la enseñanza.

A continuación, entonces, enumeramos varios de los flagelos que, íntimamente articulados y más o menos ocultos, pululan en los planes de estudios o en las formas en que dichos planes se ejecutan. Entre los más significativos podemos mencionar:

a) El **autoritarismo** en sus múltiples variedades y manifestaciones: políticas, académicas, laborales, vinculares, etcétera. Correlativamente, conviene promover, todas y cada una de aquellas acciones tendientes a fortalecer los procesos efectivamente democráticos, tanto en lo que hace a la vida institucional de las casas de estudio como a los procesos de aprendizaje y enseñanza que allí se despliegan.

b) Todos aquellos modos y variedades del **capitalismo económico/financiero** que tiendan a la degradación y alienación humana**.** Correlativamente, resulta procedente alentar aquellos modelos económicos con bases cooperativas y solidarias, tendientes positivamente al bien común y a promover el bienestar psíquico, individual y colectivo de lxs ciudadanxs.

c). Los modelos **patriarcales y sexistas** al igual que todas aquellas formas naturalizadas y/o explicitas de dominación/humillación/explotación de naturaleza sexual**.** De igual manera, sería pertinente promover una real igualdad de derechos para la diversidad de géneros en todas sus expresiones e instancias, ya sea en el ambito universitario, como en cada uno de los espacios institucionales y sociales de los cuales forme parte la comunidad educativa.

d). El **racismo** en todas sus manifestaciones, tanto en las formas explicitas como en las subliminales o implícitas. Correlativamente, parece indispensable alentar el respeto por la diversidad cultural, étnica, política, religiosa, etcétera; también el respeto por las minorías, por las personas situadas en contextos económicos desfavorables, por los contingentes de exiliados políticos, etcétera.

e). El **colonialismo psicológico** expresado en ideas e imágenes hegemónicas relativas al funcionamiento psíquico, como también a sus desarrollos epistemológicos, conceptuales, técnico-metodológicos y procedimentales. De forma correlativa, resulta insoslayable promover la visibilidad, la aplicación de cuerpos conceptuales y visiones psicológicas originadas en Latinoamérica, como fruto de producciones científicas/académicas locales y regionales. Esto a fin de lograr mejores posiciones para dialogar con el resto de las comunidades de psicólogos del planeta.

Luego de la enunciación de estas acciones indispensables, que a nuestro juicio tendrían que desplegar lxs docentes de psicología ubicados en la órbita de ALFEPSI, avanzaremos focalizando nuestras consideraciones en cuestiones atinentes a la tarea específica de enseñar.

Así es que, si bien básicamente nos interesa desentrañar el perfil de lxs profesorxs, el recurso que utilizaremos para ello, será el indagar los roles que les asignan a los estudiantes en el proceso de formación. Esto en la convicción de que dichos roles están inexorablemente vinculados y resultan una consecuencia directa de los roles (explícitos o no) que despliegan lxs docentes en los actos de enseñanza.

Algunos interrogantes nos pueden orientar en ese propósito. Por ejemplo, ¿Qué roles desempeñan los estudiantes en el proceso de acceso a los conocimientos psicológicos? o ¿Qué tanto se asumen como protagonistas en dicho acceso? El hecho de preguntarnos sobre las acciones que les son indicadas o sugeridas en el acto de aprender, nos orienta y habilita para realizar algunas hipótesis acerca del modo de enseñar de un docente.

Desde hace aproximadamente cuatrocientos años, los sistemas educativos en occidente se organizaron en base a un **máximo protagonismo de los docentes y un mínimo protagonismo de los estudiantes.** Efectos negativos de todo orden son producto de tal organización, básicamente en función de los excesos y distorsiones que se fueron originando con el correr de los años y que se visualizan nítidamente a fines del siglo XX y a inicios del XXI.

Por esta y otras cuestiones importantes impugnamos el modelo surgido en la modernidad en Europa central y que se transfiriera también a Latinoamérica. Y, desde él vamos, proponemos un modelo inverso, esto es, un proceso donde lxs profesorxs maximicen el protagonismo epistémico de lxs estudiantes. Ante tal alternativa se nos impone otra interrogante que suponemos trascendental: **¿Por qué maximizar el protagonismo intelectual de los aprendientes?**

Son múltiples las razones. En forma inmediata diremos que mejora de forma notablemente el interés por aprender y correlativamente, la calidad de los aprendizajes. Esto porque les posibilita el desarrollo de estructuras psíquicas más complejas, ventajosas para afrontar problemas de manera creativa y eficaz; y en lo fundamentalmente, porque les permite incrementar su autoestima y bienestar personal, lo que tiende a potenciar su condición de ciudadano activo, sensible y comprometido socialmente.

Albergamos la convicción, después de años de practicar la enseñanza formando psicologxs, que los aprendizajes más elaborados, valiosos y avanzados que alguien puede conquistar, son aquellos que se obtienen **experimentando** y **desplegando la mayor actividad epistémica posible.** De allí que, desde hace varios años, **proponemos** a los estudiantes que asisten a nuestros cursos (pregrado y postgrado), **un ejercicio elemental** destinado a **pensar la educación y los aprendizajes de otra manera.** Les solicitamos que **inviertan** esa tradicional ecuación conocida como**:** proceso de **enseñanza**/aprendizaje, a fin de que quede formulada como: proceso de **aprendizaje**/enseñanza.

En principio, esta inocua rotación tiene la potestad, si se la deconstruye, de evidenciar efectos inesperados, como también sorprendentes corolarios para la educación en general y para la formación de los psicólogos en particular. Eventualmente permitiría conjeturar la emergencia de una suerte de revolución copernicana; de toda una **rebelión conceptua**l, pero fundamentalmente, de una **insubordinación ideológica** que interpelaría ese orden dominante y hegemónico que en el mundo educativo reina desde hace varios siglos. Orden del cual las universidades y la formación de psicólogos no están exentas.

La inversión puede traer aparejada numerosas posibilidades y la configuración de neo roles o funciones que habrá que ir elucidando, ejercitando y ajustando laboriosamente durante un tiempo difícil de mensurar. Por lo pronto, es posible sugerir consecuencias **políticas, institucionales, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas,** por no abundar.

Tenemos sí la seguridad que, al invertir la ecuación, el **sujeto que aprende** pasaría a ocupar, efectivamente, una posición cuasi inédita en la historia de la educación moderna; una posición decididamente, activa, negada y restringida por años, pero quizá factible en estas

coordenadas socio históricas que se corresponden con la era de los ordenadores, de internet y específicamente de los tutoriales.

Si se conforma una nueva relación docente-alumno, este último podría situarse en una instancia idónea para lograr una **relativa autonomía intelectual;** para vislumbrar una cierta y fructífera **soberanía epistémica.** Se aproximaría al lugar de **productor** de conocimientos y, por ende, tomaría distancia del rol de **mero consumidor o reproductor** de ese tipo de objetos. Y, paradójicamente, lxs docentes, podrían usufructuar de un rol más sano y menos enajenante en los lazos con lxs estudiantes.

En consecuencia, y procurando no caer en un optimismo extravagante, lxs estudiantes se aproximarían a una siempre relativa **emancipación intelectual,** y, correlativamente, se democratizarían los vínculos que establecen con los docentes. Si esto fuese posible en algún grado, es dable de hipotetizar un progreso sustantivo en la calidad de los productos que de esa relación surjan.

Por cierto que, cuando requerimos mayor protagonismo para los estudiantes en la apropiación/creación/construcción de conocimientos, no aludimos a nada nuevo, ni postulamos ideas originales. En el devenir de la civilización resulta viable reconocer en este sentido las voces de dos prominentes pensadores como lo fueron, Sócrates en occidente y Lao Tse en oriente; a estos notables filósofos le han sucedido otros tantos sociólogos, psicólogos, literatos, etcétera quienes, en todos los tiempos, han causado agitación en los claustros inertes y han imaginado que **otra educación es posible, necesaria y urgente.**

Nos apoyaremos, sin embargo, en dos pedagogos para proseguir este trabajo. Uno, quizás puede ser mencionado como el primer gran pedagogo de la modernidad, para muchos, el padre de la didáctica; se trata del obispo checo **Juan Amos Comenio** *(Comenius* en latín) quien en la casi docena de años que trabajó en su *Didáctica Magna* (1632) (1679), estableció las **proto reglas de la enseñanza**. Radican allí, en esa obra colosal, algunas de las claves por entender lo que después sucedió, lo que sigue ocurriendo aún. El otro, quizá puede catalogarse como el último gran pedagogo; su nombre: **Paulo Reglus Neves Freire,** brasileño nacido Recife en 1921. Se trata en este caso de uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX y un lúcido constructor de una pedagogía que podríamos calificar de crítica; pedagogía que aun inquieta sobremanera y que los gobiernos autoritarios prefieren mantenerla en el destierro.

La Didáctica Magna constituye una **precisa y minuciosa cartografía** para quienes optan por la profesión de enseñar. Lxs enseñantes pueden allí encontrar referencias inteligentes para edificar una educación deseable; pueden detectar incluso propuestas útiles para neutralizar problemáticas actuales que los preocupan y ocupan en su cotidianidad laboral.

Uno de los asuntos más intrigantes para quien recorre las páginas de la Didáctica, es por qué tantas ideas brillantes se han mantenido latente a través de los siglos. Por qué algunas de esas ideas llegaron a germinar tan despaciosamente o se mantienen aún en estado recesivo. Como al pasar, diremos que esta es una cuestión nodal que nos motiva a investigar al respecto desde hace años; siempre sopesando, si se trata de una cuestión de tiempos indispensables y necesarios o de una condición intrínseca a la naturaleza de dichas ideas.

En tan antiquísima época se le ocurrió diseñar un programa para hacer **amena** la educación y lo llamó *pansofía*. Esto de promover la amenidad, el placer y el bienestar en el acto de conocer como una suerte de antídoto al rigor, a la violencia pedagógica, a la obediencia

debida y absurda, es lo que por tantos años hemos recomendado con vehemencia y seguiremos haciendo Ya en esos tiempos pretéritos tuvo a bien reclamar, en términos psicoanalíticos, **más eros** y **menos tanatos,** en los espacios y quehaceres educacionales.

Como indica Rabecq (1957), Comenius pensaba que el hombre es perfectible indefinidamente y, en consecuencia, la educación conforma una vía regia para su desarrollo. Aseguraba que quien desease acceder al alma (sic) de sus discípulos y ganar su confianza tenía una alternativa: el **amor** (esto resulta sumamente interesante, más allá que desconocemos la significación precisa que le daba a este vocablo). Nosotros solemos aseverar que **existen dos motivaciones básicas para aprender: el amor y el temor**. El amor sin dudas es el mejor nutriente, pero lamentablemente, el temor es la forma más habitual y práctica, lo cual siempre es, un verdadero problema.

Corresponde reconocerle asimismo una agudeza proverbial para detectar aquello que resulta superlativo para un aprendiente. Sugería, a fin de desarrollar a un tiempo la inteligencia y la sensibilidad, la toma de contacto con el **mundo real.** De esta manera interpelaba **el verbalismo vacío** o las **clases magistrales** que hasta entonces se veneraban en las escuelas. En los umbrales del siglo XXI ese tipo de clases mantienen aún una vigencia extraordinaria y ello es, otro serio problema.

Sin dudas Comenius tuvo iniciativas encomiables en diferentes planos. Otra de esas fue buscar y encontrar un método **"que permita a los maestros enseñar menos y a los alumnos aprender más".** De esta manera esbozaba la aplicación de una pedagogía que mucho después se llamaría, **activa**.

Sostenía, y legiones de maestros y profesores no han tomado aún debida nota, que lxs alumnxs tendrán que **indagar, descubrir y dialogar.** Al maestro le cabe observar y guiar sus investigaciones. Y remataba su propuesta con un interrogante crucial: *¿por qué no abrir, en lugar de libros muertos, el libro viviente del mundo cuyo estudio nos ofrece más placer y provecho que persona alguna podrá brindarnos?*

Por cierto, bastante agua ha corrido bajo el puente desde entonces. Inmenso desinterés (deliberado o no) ha recogido la obra maravillosa del pensador checo y, el desconocimiento u omisión de su trabajo, ha provocado buena parte de los trastornos inadvertidos a *prima facie* que se verifican en el sistema educativo, en los procesos de formación, e incluso, en la vida ulterior de los educados.

Una de esas perturbaciones, crítica a nuestro juicio, es la **pasividad de los estudiantes** en el proceso de apropiación del conocimiento formal. Esto, como hemos indicado, erosiona, entre otras cosas, la autoestima, la creatividad y la soberanía intelectual de los aprendientes y por supuesto, malogra los productos resultantes.

Importantes pensadorxs han interpelado, con magra suerte, tal estado de cosas. El sistema de la invariancia y de lo instituido resulta compacto y neutraliza/repele/congela las innovaciones, los instituyentes. Además, ignora o maltrata a lxs vocerxs del cambio y de las buenas nuevas.

Como siempre decimos**, el maximizar el protagonismo de los estudiantes provocará, antes que la extinción o degradación de lxs docentes,** (como algunos tremendistas suponen y se agazapan ante esa posibilidad), **la emergencia de funciones frescas e inéditas, mucho más gratificantes, creativas y saludables que las actuales.**

En este punto, introducimos **un asunto clave relativo a la relación docente-alumno** (o viceversa). Y desde allí reiteramos un interrogante de larga data: se trata esta de ¿Una relación de inexorable rivalidad, de asimetrías irreductibles y conflictos permanentes? O, por el contrario, ¿Es dable postular una relación que también admite la cooperación y el respeto mutuo? La o las respuestas a estas interrogantes determinan una serie de variantes metodológico-didácticas de máxima importancia. En este apartado se condensan varias problemáticas dignas de debatir y desentrañar, si la intención es diseñar otros roles posibles para el ejercicio de la docencia.

Este profesor que imaginamos, tiene como objetivo primordial trabajar para que lxs estudiantes a su cargo, **inexorablemente, lo superen**, aunque ello, por cierto, sea factible de constatar muchos años después de que el vínculo pedagógico original se haya extinguido. Si, por último, ello finalmente ocurre, la tarea efectivamente habrá resultado fructífera y entonces sí existen motivos para celebrar. Celebran lxs alumnxs, celebran lxs docentes y festeja la comunidad que los alberga. Los fracasos ocurren cuando lxs alumnxs no logran superar al maestro, cuando este impone sus criterios a como dé lugar, cuando lo somete a humillaciones, al temor o a la pasividad. Cuando estimula la repetición en tanto en este territorio se siente tranquilo y seguro. Cuando consigue que lo instituido prime sobre lo instituyente.

En el otro extremo de la parábola: Paulo Freire, un extraordinario y perseguido educador que forjará, en el marco de una pedagogía que podemos llamar crítica, contribuciones sustanciales y aptas para revolucionar las prácticas educativas en todos los niveles y modalidades.

Esta alternativa pedagógicagía consiste en una propuesta de enseñanza que estimula a los estudiantes a **cuestionar y desafiar las creencias y prácticas** que se les imparten en sus itinerarios educacionales. Este gran maestro brasileño reconoce y defiende la capacidad que tienen aquellos para pensar críticamente sobre sus circunstancias educativas, sus problemas individuales y colectivos, los problemas de contextos sociales en los que les toca desenvolverse.

Asimismo, plantea que la educación tiene que convertirse en un proceso político y lo que ocurre en el aula no puede ser indiferente a dicho proceso. Para este implacable crítico de la educación tradicional, el conocimiento se debe construir en función de los saberes previos que los estudiantes llevan al aula y en función de las distintas realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción: el aprendiente y el enseñante.

Considera la relación entre ambos como dialéctica y dinámica. Impugnará la educación que llamará bancaria, esa que consiste en depositar en lxs alumnxs, sin mayores miramientos, los conocimientos estipulados en la curricula, independientemente de si tienen alguna significación para ellos o para su entorno/contexto. Es ese tipo de educación piramidal que ya consignamos, en la cual el profesor se coloca en el lugar del saber absoluto y el alumno es ubicado en el lugar de la ignorancia. Esta modalidad educativa que critica Freire es la que se corresponde con un modelo de actividad-pasividad, de educador-educado, de sujeto y predicado, de alguien que habla y de alguien que escucha, de alguien que muestra y alguien que mira, de alguien que disciplina y de alguien que es disciplinado. En fin, un modelo formativo que a principios del siglo XXI encuentra cada vez más obstáculos para mantenerse vigente con alguna eficacia y que resulta interpelado por alumnos y profesores por igual, aunque con distintos argumentos.

Freire objeta, pero nunca deja de proponer. Su visión lo lleva a reivindicar una educación que problematice las realidades, las cuales para él son siempre cambiantes; también propugna

una educación que apoye a lxs estudiantes en la construcción de conceptos y herramientas para su transformación. Postula una educación afín a la creatividad y a la reflexión; una educación liberadora antes que enajenante. Que propicie múltiples aprendizajes a través del **diálogo**, entendido este como un acto de comunicación, como una conversación entre dos o más interlocutores quienes manifiestan sus ideas, emociones, experiencias o historias. Parece este un buen momento para subrayar el hecho de que, autores originarios de diferentes coordenadas espacio-temporales, conciben el diálogo epistémico como una metodología óptima para viabilizar **otra educación.** Nosotros suscribimos plenamente la idea de que un/a profesor/a ALFEPSI tendrá que practicar sin reservas el **arte del diálogo** en los procesos formativos bajo su responsabilidad.

Muchas veces lxs enseñantes no nos sentimos proclives a intercambiar ideas o puntos de vista, a escuchar y dialogar. Por estructura psíquica o por deformación profesional, preferimos presentarlas, dictarlas, impartirlas o desarrollarlas, sin interferencias. Así constatamos que una pregunta suele considerarse una interrupción inadmisible, un hecho que connota escasa "educación" en quien la formula, una clara impertinencia.

Desde nuestra perspectiva **las interrupciones** no son otra cosa que sinónimos de un proceso fecundo donde el diálogo resulta una instancia de máxima educación, que estimula la escucha y la palabra de cada uno de los partícipes. El diálogo conforma, además, un poderoso antídoto contra el monólogo, contra ese infausto tipo de pensamiento que es el pensamiento exclusivo o único.

Freire, como otros pensadores convocados a echar luz sobre el protagonismo epistémico de los estudiantes y como nosotros mismos, insiste en que conocer implica una posición curiosa y activa del sujeto frente al mundo físico o el mundo social. Implica una acción transformadora sobre la realidad; una búsqueda constante, una invención y reinvención permanente; una reflexión sobre el acto mismo del conocer y de las modalidades para lograrlo.

Igualmente enseña que la **palabra** no tiene que ser privilegio de unos pocos, sino un derecho de todxs: por ejemplo, del alumno y del maestro; ni uno ni otro tiene derecho de arrebatar, inhibir o desoír la palabra de quien la ejerce. La palabra, dirá y la acción, están íntimamente enlazadas; la palabra sin acción es verbalismo, y la acción sin la palabra (sin reflexión) es mero activismo.

En la aseveración que nos deja S. Bauman, visualizamos una plataforma óptima para desarrollar **otra cultura de aprendizaje y enseñanza**: "*El futuro de nuestra cohabitación en la vida moderna se basa en el desarrollo del* ***arte del diálogo****. El diálogo implica una intención real de comprendernos mutuamente para vivir juntos en paz, aun gracias a nuestras diferencias y no a pesar de ellas. Hay que transformar esa coexistencia llena de problemas en* ***cooperación,*** *lo que se revelará en un enriquecimiento mutuo.*

Incorporemos ahora otro concepto cumbre que deambula en los procesos formativos: el **deseo.** Escuchamos con frecuencia que el deseo de aprender es inherente a la naturaleza humana, pero casi nunca que el deseo de no aprender también lo es. Es factible afirmar que el deseo es el motor del aprendizaje y también vale insistir en que el deseo es el motor de la enseñanza. Aprendiente y enseñante son copartícipes de una sucesión de actos más o menos sistemáticos a través de los cuales la cultura (y la ciencia) se transmite y se recrea incesantemente.

Si el paradigma positivista dominante no fuese tan hermético y los docentes tuvieran mejor conciencia de aquel estado de cosas, muchas cuestiones no serían igual en las instituciones educativas. Si el enseñante tuviese claro que sus deseos no necesariamente son compatibles con los del aprendiente y que ambos deseos (el del aprendiente y el del enseñante) son a veces incompatibles con las exigencias de la cultura, se despejarían alternativas diversas para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Todas estas circunstancias y otras inherentes a las relaciones humanas establecidas con el propósito de aprender y enseñar, no son factibles de ser explicadas exhaustivamente desde ninguna teoría de la inteligencia. Hacerlo es maltratar o reducir estrepitosamente un proceso inexorablemente complejo como es el aprendizaje.

Avanzando en el plano de las estrategias sugeridas para mejorar los aprendizajes, existe una que cada día suma más adeptos por las posibilidades y beneficios que provoca a mediano plazo, es la de **aprender a aprender**. En este sentido, el aprender a aprender configura, a inicios del presente siglo, una vía regia para los asuntos inherentes al **aprendizaje autónomo,** un contribuyente apreciable para fortalecer el protagonismo de epistémico de lxs estudiantes.

Sin embargo, el progreso de esta alternativa promisoria conlleva de manera inexorablemente a la gestación y desarrollo de otros roles o funciones para los profesores. No se trata meramente de que estos adquieran habilidades para implementar nuevas metodologías, se trata de **poder concebir o pensar la educación y la enseñanza de otra manera**, **situarse en otro paradigma.** Desde nuestra visión, es justomente en este punto donde radica la mayor dificultad o resistencia para la expansión del aprender a aprender.

Una propuesta de nuestra parte, es sugerir que el docente funcione como un/a **interlocutor/a válidx** en su relación con los estudiantes. ¿Qué significa considerarlo/se un interlocutor válido? La expresión sugiere que la función medular del maestro/profesor tendría que ser la de **promover diálogos epistémicos** como una herramienta principal en eso de facilitar los aprendizajes de los alumnos a su “cargo”.

¿En qué consistiría esa función de dialogar? Implicaría asumir el rol de alguien con quien es factible de hablar, coloquiar, conversar en los espacios educativos sobre asuntos disciplinares. Alguien que no es cualquiera, en tanto es un profesional de la enseñanza, alguien capacitado y entrenado para ejercer dicha acción, alguien que, por supuesto, dispone de una fuerte experticia sobre determinadas temáticas, materias o asignaturas. Alguien versado en determinadas problemáticas generales y o particulares de un campo de conocimientos. Esto es condición *sine qua non.* El saber disciplinario de ninguna manera se negocia, más allá de que quien decide elegir la profesión de enseñar debería acreditar otras alfabetizaciones indispensables, como, por ejemplo, la alfabetización política, social, etcétera.

El interlocutor válido es alguien que se entrena para mejorar su **escucha** y poder así afrontar en mejores condiciones los diálogos que fomenta y mantiene con lxs alumnxs. Está siempre allí y muy especialmente cuando el/la estudiante lo requiere, cuando lo necesite, cuando desee dialogar. Allí, bien cerca, donde pueda ser ventajoso para quienes lo soliciten. Insistimos, se trata de alguien que procura desarrollar al máximo la capacidad de **escuchar psicológicamente**, que sabe que **los procesos de aprendizaje requieren tiempos diversos en sujetos diversos** y que procura siempre desterrar afirmaciones patéticas al tipo de: “yo soy el maestro aquí y por lo tanto merezco todas las consideraciones” …” ustedes deben saber que un maestro nunca se equivoca” u otras equivalentes que pululan en los ámbitos académicos. Alguien que de ordinario declina colocarse en el lugar del (supuesto)

saber (poder), lugar anhelado por tantos en el ramo, pero nítidamente improductivo y cercenante.

Lxs estudiantes y lxs interlocutorxs válidxs se relacionan en función de tópicos convertidos de hecho en objetos de conocimiento más o menos estipulados o significativos (curricula flexible); vale puntualizar que dichas relaciones son tanto de carácter simétrico como asimétrico. Postular o asumir la pura y permanente asimetría es un claro indicador de autoritarismo pedagógico.

La designación/nominación de interlocutor/a válidx denota también la decisión/posibilidad de validar/valorar al experto y esta es una atribución del estudiante. Es este quien valida al profesor/a (por mucho tiempo lxs profesorxs validaron/valoran a lxs estudiantes, así pulularon/pululan esas afirmaciones comunes: “es un buen alumno”… “es un alumno pésimo”, etcétera. Un profesor puede ser validado por muchos estudiantes e incluso por muchas cohortes de estudiantes, no obstante, si llega a ser bien valorado, cada día que ingresa a los claustros le toca confirmar sus pergaminos, no puede dormirse en sus laureles. Esta validación es similar a la que tiene lugar en el proceso terapéutico. Alguien elije a un psicoterapeuta y luego, en el devenir del proceso, o una vez que ha finalizado, la valida convenientemente.

Este tipo de vinculación que proponemos tiene como finalidad **distribuir de otras maneras el poder** que genera el lazo entre quien posee ciertos conocimientos y quien pretende una porción de ellos o, mucho más que eso. O entre quien examina si los conocimientos estipulados han sido apropiados convenientemente y quien debe demostrar que ello ha ocurrido. El/la profesor/a ocupa el lugar de una suerte de fiscalizador social, alguien que no solo enseña, sino que es responsable de constatar la cantidad y calidad de los aprendizajes eventualmente obtenidos.

Como siempre sostenemos, en los espacios educativos los asuntos de **poder** están a la orden del día, por más que no se admita o disimule oficialmente su existencia. Sin ir más lejos, la diferencia de poder entre los dos principales protagonistas de un acto educativo determina con suma frecuencia la emergencia de múltiples abusos. El docente no solo evalúa (con los inevitables riesgos de la arbitrariedad) los conocimientos apropiados/construidos por los estudiantes, sino que tiene potestad, con frecuencia tácita, para apreciar y sancionar a estos por múltiples razones ajenas a los aprendizajes específicos. Puede objetar y descalificar, a veces sin el menor cuidado o con escasa conciencia, comportamientos estéticos, éticos, lingüísticos, políticos, procedimentales, etcétera etc. de lxs estudiantes con los que interactúa.

Luego de una prolongada incursión profesional en diferentes espacios educacionales, hemos construido la siguiente convicción. Más allá de reconocer la pertinencia de innumerables procesos educativos, de verificar la excelencia de sus propósitos, sus procesos y sus productos, también hemos advertido la existencia de un objetivo poco tangible en tales procesos. Ese objetivo omiso no es otro que el control social (hoy gestionado exitosamente con otras reglas por los medios informáticos y comunicacionales) y ello es, justomente, lo que determina en buena medida esa promoción de la pasividad que constatamos en los procesos de enseñanza/aprendizaje, especialmente en aquellas modalidades académicas con ribetes más tradicionales que surgieron a la vera de la revolución industrial.

Hasta aquí hemos esbozado algunos componentes que bien podrían constituir un perfil posible de un/a enseñante de ALFEPSI. Sin duda, el generar una práctica en sintonía con cada uno de dichos componentes no resulta una tarea exenta de dificultades; resulta

necesario avanzar, individual y colectivamente, de manera paulatina y laboriosa por sendas escarpadas. Y valer aclarar que los obstáculos no son tanto de naturaleza técnica-didáctica, sino inherentes a la psicología e ideología del quien enseña. Pero sin dudas también, los esfuerzos que esta alternativa demanda nos pueden orillar a otra formación, posible y necesaria.

Referencias bibliográficas

Barrero Cuellar, E. (Coord.) (2015). *Formación en psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina*. Bogotá: ALFEPSI.

Bauman, S. (2013). *La educación en la modernidad líquida.* Buenos Aires, Paidós.

Comenius, J.A. (1998). *Didáctica magna.* (Octava edición). México: Porrúa.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Jacotot, J. (2008). *Lengua materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.

Illich, I. (1978). La *sociedad descolarizada*. Barcelona: Siglo XXI.

Maldonado, H. (Comp.) (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad.* Córdoba, Argentina. UNC.

Maldonado, H. (2017). *La psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Maldonado, H. & Fornasari, M. (Comp.) (2018) *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Córdoba. Argentina: Brujas.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy.* España: Grao.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

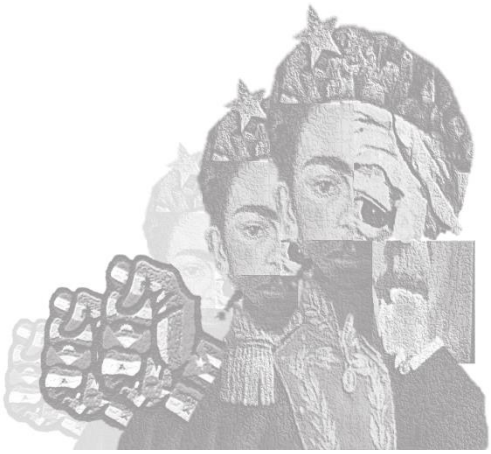
Murueta, M. (2014). *Psicología. Teoría de la praxis*, tt. I y II. México: Amapsi.

Piaget, J. (1973). *¿A dónde va la educación?* Barcelona: Teide.

Rabecq, M. M. (1957). Jan Amós Comenius, apóstol de la educación*. Correo de la Unesco,* no. 11, a. 10. París.

Ranciere, J. (1997). El *maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Leartes.

ENSEÑAJES DESDE EL SUR. Hacia perfiles docentes alfepsi



Eduardo Vieira

Hablar de perfil docente desde nuestra asociación implica desde el inicio, considerar una profunda y comprometida práctica latinoamericana que integra investigación, enseñanza y extensión para los diálogos de saberes necesarios. Diálogos y no transmisión o formación heterónoma de sujetos. Diálogos que implican confrontar sentires, pensares y haceres en una construcción siempre desafiante a la aparición de lo nuevo, de lo impensado, de lo no "políticamente correcto". Asumir que con él y la otra, sujetos singulares y colectivos, producimos conocimientos para comprender haciendo en las vidas cotidianas que nos habitan y habitamos.

Desglosemos algunos de estos puntos iniciales.

Hablar de una práctica latinoamericana significa entre otras cosas, a nuestro entender, de-construir la propia noción de lo latinoamericano. En ese sentido, trabajar en la des-colonización del saber y el poder (Quijano, 2014; Mignolo, 2000) que nos hace naturalizar cierta forma de concebirnos, donde la memoria es violada y/o asesinada en nombre del progreso, el desarrollo y la instauración del mundo occidental como el inicio de nuestro mundo. Desde esa postura a-crítica obviamos la instauración de lo latinoamericano desde un genocidio perpetuado en el nombre de la civilización, la culturización y la evangelización de las huestes salvajes y primitivas que habitaban estos territorios. Genocidio que implicó asimismo un epistemicidio (De Sousa Santos, 2009) donde saberes y prácticas de los pueblos originarios fueron reprimidas e intentadas desaparecer en nombre del conocimiento válido y la vida buena que definían los colonizadores, los invasores de estas tierras. Importa problematizar el propio nombre que se supone nos define. América, en distinción y reconocimiento del opresor. Latina, por asumir que hablábamos o debíamos hablar el lenguaje del invasor para ser considerados en la posibilidad de humanizarnos. Lo europeo naciendo a partir de la colonización y las diversas riquezas extraídas y/o invisibilizadas. Lo europeo como el paradigma de lo racional, eficaz, eficiente y por tanto, modelo a seguir para constituirnos en sujetos válidos.

Creemos que esta colonización de cuerpos y almas ha seguido constituyendo muchas de nuestras miradas hacia nosotros mismos. Hemos asumido el sub-desarrollo, el ser países emergentes, el siempre estar en camino a ese occidente imperial que nos define los caminos válidos para la existencia posible. Rodó (1900) hablaba de la "nordomanía", en tanto ese afán constante de acercarnos a parecernos a los del norte hegemónico obviando nuestros sures e Ignacio Martín-Baró (1986) nos alertaba y reclamaba sobre la profunda necesidad de encontrarnos con nuestros saberes y sentires. Liberarnos de las opresiones internas que nos enajenan de nuestras historias y nuestros proyectos.

En el siglo XVI nuestro territorio fue designado con el nombre de “América” en honor de Américo Vespucio y en deshonor y desconocimiento de quienes habitaban esas tierras. En el siglo XIX consagró su apellido, “América Latina”, asignándonos la identidad latina proporcionada por los conquistadores españoles, portugueses, franceses e ingleses que nos impusieron sus lenguas y culturas. El “descubrimiento” nos validó existentes a partir de la invasión que procuró eliminar todo vestigio de lo anteriormente existente. Aquello que era no humano, no cultura. Una “raza” extraña que requería del sable y la cruz. Desde ese momento, como plantea Wallerstein (2007), se inauguró en el sistema-mundo moderno el discurso que transitó desde la “misión evangelizadora” del siglo XVI hasta la “labor civilizatoria” del siglo XIX, concluyendo con las ideologías del “desarrollo” y la “modernización” en los siglos XX y XXI. Los pueblos andinos prehispánicos refirieron a esa dislocación cultural que sufrió su mundo previo con el término *pachakuti;* término que define el trauma epistémico y vital que nos funda.

Cuestionando nuestras genealogías, consideramos que podemos dar cuenta de los sujetos singulares y colectivos con los que trabajamos. Así y solo así. Esas genealogías no tienen solo procedencias de familias o clanes, sino de toda una construcción social, política, cultural, étnica, histórica, de la que, creemos, cualquier enseñanza, cualquier investigación, cualquier práctica docente-estudiantil, deben dar cuenta.

Por otro lado, nos parece sustantivo plantear que esas genealogías de nuestras culturas no deberían apuntar a esencializar un otro mundo, víctima o perfecto pre-existente, sino dar cuenta de los procesos que construyen las subjetividades con las que trabajamos. Subjetividades y procesos contradictorios que se comprenden en su devenir y su incompletud. En ese sentido, remarcamos otro aspecto que, para nuestro posicionamiento en cuanto a las tareas docentes, nos parece de suma importancia; ubicar análisis y discursos desde la pluralidad. No un único Mundo, sea del sesgo que sea, sino diversos mundos, necesarios y posibles. No la Verdad, sino verdades múltiples y contextuales a espacios, tiempos y culturas. No el Sujeto, sea cual sea la priorización normalizada que de ese concepto se haga, sino sujetos plurales en un mundo plural. Desde esta lógica de pensar, sentir y hacer, es factible re-conectar saberes y prácticas que nos construyen autónoma o heteronómamente, mirarnos desde la mirada de los otros que nos permiten re-conocernos.

La vida se nos presenta caótica, desordenada, compleja, contradictoria. Para calmar nuestra ansiedad ante eso que parece inconmensurable, tendemos a re-presentarla ordenada y simple, lo cual, parece, es la forma de conocerla y domesticarla. Las categorías, etiquetas, clichés, diagnósticos y definiciones permiten ordenar el caos. El caos es “quilombo” en el sentido rioplatense de “relajo”, desbarajuste. La Real Academia Española (2014) lo define como “lío, barullo, gresca, desorden” o “prostíbulo”. En todo caso, parece siempre, algo que no está bien o es ilegal o va contra lo legítimo. Bien lejos de su procedencia concreta lingüística, el *quimbundo,* lengua de los bantúes del centro y norte de Angola, donde con el término se identificaba la idea de unión, de integración. Bien lejos también de ubicar al *quilombo* como los lugares fortificados de los esclavos liberados de los amos de las plantaciones. Conectar con la complejidad para producir organización siempre circunstancial, siempre coyuntural a tiempos, espacios y actores, algo de lo que nos parece fundamental trabajar en la tarea de “enseñaje” (enseñanza-aprendizaje) como decía Pichón Riviére (1985).

Decimos que la tarea de enseñanza-aprendizaje es vincular e histórica. En ese sentido también, situada. *Enseñajemos* (permitáseme el neologismo) con otros/as, en un lugar y un tiempo particular. Debemos poder dar cuenta de ese lugar y tiempo, con un pensamiento crítico que nos permita elucidar en la propia tarea, los procesos implícitos y explícitos de la

producción de nuestras subjetividades que instituyeron formas de ver y entender el mundo. Por ello, la importancia, desde nuestra perspectiva de la utilización de herramientas propias de la psicología y la pedagogía de la liberación (Martín-Baró, 1986; Freire, 1970): concienciación, des-naturalización, des-ideologización. Habitan en nosotros/as, en todos/as nosotros/as matrices de aprendizajes (Pampliega de Quiroga, 1991) que habilitan modos de acercamiento al conocimiento. Nótese que no decimos “objeto de conocimiento” pues, y especialmente en el caso de nuestra disciplina, debemos dar cuenta que trabajamos con sujetos de conocimiento. Como decíamos antes, las categorías y definiciones que utilizamos, muchas veces tienen en su propio uso, registros e introyecciones naturalizadas de jerarquías, autoridades, criterios de verdad, valores, modos y métodos, lógicas, que, sin crítica consciente y apropiada de nuestras propias historias, se convierten en instrumentos de alienación y heteronomización de las prácticas posibles.

Resulta importante problematizar con el sujeto aprendiz al mismo modelo de enseñanza-aprendizaje en el que nos encontramos vinculados. Algo de ese currículum oculto que no se transmite explícitamente o solomente en los contenidos sino que, y básicamente, en el uso de los espacios, de los circuitos de comunicación, las estrategias de evaluación y otras tantas cosas ubicadas en el registro de la invisibilidad, lo naturalizado o asumido pasivamente. Poner en cuestión los modelos de enseñanza-aprendizaje implica, entre otras cosas, interrogarnos sobre las relaciones de poder que se establecen y se transmiten como matriz vincular, que luego tenderán a ser reproducidas por el aprendiz, en sus prácticas académicas y/o profesionales. En el acto de enseñanza-aprendizaje no solo se trabaja con aptitudes sino, y tal vez sustancialmente, en la construcción de actitudes. En un texto personal (Viera, 2015) y tomando a Miranda (1992) refería algunos aspectos que deberían tomarse en cuenta a la hora del trabajo como psicólogos/as. Entre ellas, citábamos:

1 - Permitirse y sostener la capacidad de asombro, lo cual, significa dar cuenta de cada evento que se nos presenta en su carácter de único y original. No mirar al mundo con lentes bibliográficos, sino permitir que el evento nos invada y la teoría nos coopere para realizar alguna comprensión posible. Sabiendo además, que es eso: “una comprensión posible” y no absoluta y universalizable como ley que no considera variantes culturales, históricas, económicas, sociales, políticas.

2 - Auténtico y profundo respeto hacia el otro. Respeto en su singularidad y autonomía. En su capacidad de producir la vida, en su historia y sus saberes. Decía Martín-Baró (1986):

Nos hemos preguntado alguna vez seriamente cómo se ven los procesospsico-sociales desde la vertiente del dominado en lugar de verlos desde la vertiente del dominador? ¿Hemos intentado plantear la Psicología educativa desde el analfabeto, la Psicología laboral desde el desempleado, la Psicología clínica desde el marginado? ¿Cómo se verá la salud mental desde el colono de una hacienda, la madurez personal desde el habitante del tugurio, la motivación desde la señora de los mercados? (p. 227)

Respetar al otro es reconocerlo como sujeto singular y/o colectivo, con historias singulares que lo constituyen. Pero también respetar al otro, es actuar desde mi lugar académico-profesional auténticamente, sin disfraces según la ocasión. Adecuar mi acción al contexto pero no disfrazarla para hacerla simpática y aceptable. Co-operar desde saberes diversos que en un vínculo dialéctico pueden construir algo nuevo y que no sólo pueden definir categorías preexistentes y universales.

Como sigue diciendo Martín-Baró (1973): “Comprender, por tanto, el psiquismo de un individuo exige comprender la relación que le liga con su mundo y, por consiguiente, comprender qué es ese mundo para él” (p. 499). Y, agregaríamos, ponerlo en diálogo, con el mundo significado del psicólogo. En ese diálogo de significaciones, muchas veces ideologizadas desde la heteronomía del ser y el devenir, la apuesta es a trabajar con el otro en problematizar esas significaciones y dar oportunidad a la emergencia de otras significaciones construidas desde la autonomía y la elección consciente. Para esto, otros aspectos, planteados por Miranda, parecen muy importantes: Actitud no normativa, de juicio abstracto sin considerar las singularidades y especificidades de fenómenos y procesos; evaluar para comprender y comprender para evaluar; superar los esquemas de lo bueno y lo malo; aceptar límites y limitaciones y la evaluación ajena; capacidad de contención del otro y de sí mismo; capacidad de poner límites y facilitar la autonomía; tolerancia a la emocionalidad propia y ajena; relativizar la Verdad considerando que esta es producida socio-históricamente. Otros muchos ítems son referidos en el trabajo de Miranda, pero nos importa, para sintetizar, remarcar uno:

3 - Humildad (de humus, pisar tierra firme, desde la raíz, inseparable de la realidad). Las tentaciones del Poder, como una categoría abstracta, cargada de simbolismos, obturan demasiadas veces esta capacidad de estar conectados/as con la tierra. Esa misma que pisa el otro con quien me encuentro.

De los múltiples puntos planteados por Miranda hemos derivado en tres, que incluyen a los restantes, en esta propuesta de perfil docente que estamos intentando comunicar. Un perfil docente que implica, desde nuestro entender, trabajar profundamente en la elucidación de nuestras prácticas y como ellas son coherentes con nuestros discursos teóricos. Como sujetos somos parte de un sistema mundo que podemos criticar pero que, casi sin darnos cuenta, podemos reproducir en nuestra vida cotidiana. Más aún, en los modos de ejercicio de la docencia y la práctica profesional. Decíamos en el texto ya citado (Viera, 2015): “Si no logramos problematizar tal sistema, algo del orden de lo cómplice entra a colarse por nuestras acciones asépticas preñadas de ideología hegemónica” (p. 206) y, desde allí, generar nuevas enajenaciones que impiden caminos a transformaciones liberadoras de los sujetos singulares y colectivos y de la propia disciplina con la cual operamos en el mundo.

Decía Martín-Baró (1979),

> […] la docencia actual es necesariamente una docencia alienada, en la medida en que refleja un ser que no es nuestro ser, impone unos roles definidos por intereses extraños y transmite unos esquemas de dominación que reifican a las grandes mayorías de nuestros pueblos, manteniéndolos al margen de la historia. El problema está en si la docencia seguirá siendo alienadora o podrá tomar un nuevo camino: el de la liberación histórica. (p. 60)

Nuestras instituciones universitarias corren el riesgo de intentar adaptarse a los cánones hegemónicos de eficacia y eficiencia. En esa lógica de “adaptación para sobrevivir” pueden ponerse en juego las prácticas pedagógicas y didácticas, que podrán construir sujetos críticos y transformadores o, sujetos reproductores del sistema productor de víctimas, haciendo en el mismo acto, que el docente además de victimario también se constituya en víctima. Necesitamos potenciar nuestra capacidad instituyente y, en ese sentido, la importancia sustantiva de juntarnos, de articularnos, de generar resistencia y propuesta colectiva. ALFEPSI, una potente herramienta posible para ello. Con humildad, coraje, crítica y proactividad. Dando cuenta que otras psicologías son posibles y necesarias y que tenemos

acumulados de saberes y haceres que sostienen esa posibilidad.

Ignacio Martín-Baró decía que para conocer más de las subjetividades de nuestros pueblos había que leer a nuestros literatos. Suscribimos totalmente esa idea y creemos que es imprescindible que docentes y estudiantes nos empapemos de esa cotidianeidad redactada en los textos de nuestros/as escritores/as. Además porque debemos rescatar y rescatarnos en las diversas formas de decir. Por ello, deseo finalizar este texto con dos formas de decir personales.

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO

Foucault Deleuze Guattari y un viejo borracho que se cae de una esquina

La subjetividad producida en la feria de mi barrio con la camisa de franela a veinte pesos y el cansancio a kilo y medio

Pichón sale borracho de un burdel

Ana Fernández siembra los campos de problemas

De Brassi le habla en chino a un hispano

Acá hace frío y “un hombre pasa con un pan abajo del brazo”

Marx se acuesta con Stalin mientras Lenin canta perestroikas

Trotski muere por trotskista

Bakunin organiza las esperas

La lucha de clases se resuelve con boliche truco y vino

La historia y la dialéctica quedan a dormirse entre dos pechos inmediatos al orgasmo

En algún apunte mal sacado la complejidad se hace compleja

Morin desayuna con Bourdieu los *croissants* de la mañana

Los albañiles sacan humo del tabaco que se enfría cada día

Vida cotidiana de estos tiempos donde el “Uruguay for Export” –Zitarrosa *dix it* – pega

un “marronazo en plena frente” a la academia

La industria sin chimeneas

El mercado marcado para ausencias

Desempleo de casi todos los deseos

Ocupación en bastantes presencias

Hoy año 2003 latinoamericano como dijo un sabio filósofo:

A LA MIERDA

MUNDOS POSIBLES Y NECESARIOS DE LIBERACIÓN

Mundos posibles y necesarios sostenidos por nombres como estrellas

Camino al sur

Camino al norte

Camino al centro

Siempre caminando con palas balas letras

A Gatti lo desaparecen inaugurando su presencia

Al Che lo acribillan mientras miles de flores brotan de su gorra

Martín-Baró cae en la UCA por liberar voces

Y las palabras porfiadas se treparon en las nuevas banderas

Anónimas y anónimos

Semillas y raíces para las cosechas

Pizco, Guaro, Tequila, Chicha, Grapa limón

Del gallopinto al asado

Del candombe al reggaeton

Las venas abiertas de América Latina siguen palpitando

Mundos Posibles y Necesarios de Liberación

-Que Martín-Baró no es un gran teórico

-Que qué carajo significa eso de la liberación

-Que eso es centralmente centroamericano con gran influencia de los yankees

Y Rebellato nos mira y sonríe

Y Pérez Aguirre nos ama con gallinas gallos y derechos humanos

Y Pichón desde algún kilombo aún junta locos para construir cordura

Y Carrasco levanta la voz en una asamblea de inmigrantes y consultantes

Y Freire dibuja nuevas palabras con ternura de tierras nuevas

Y Marcos besa el pasamontañas con rifle y poesía

Psicología de la Liberación

Liberación de la Psicología

¿Apuesta, postura, praxis?

Tan solo convocatoria para seguir convocando

Para seguir conquistando

Mundos posibles y necesarios de liberación.

Referencias bibliográficas:

De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemología del sur.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Montevideo: Tierra Nueva.

Martín-Baró, I. (1986). Hacia una Psicologia de la Liberación. *Boletín de Psicología,* no. 22, 219-231, UCA, Salvador

_____.(1979). *Haciendo la Universidad.* Guatemala: FUPAC.

_____. (1973). *Psicología del campesino salvadoreño (b). ECA* (28), pp. 476-95.

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivaslatinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO.

Miranda, Betty (1992). *Actitud psicológica. Ficha de estudio*. Buenos Aires: Cinco.

Pamliega de Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Buenos Aires: Cinco.

Pichón Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I),* Buenos Aires: Nueva Visión

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.* Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6

Rodó, J. E. (1900). *Ariel.* Montevideo: Imprenta de Dornaleche y Reyes

Viera, E. (2015) Formación en Psicología. ¿Un insumo para el sistema? ¿En el sistema? ¿Contra el sistema? Publicado en: Barrero, Edgar (coord.) (2015) *Formación en Psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina*. ISBN: 978-607-96454-2-7 Bogotá: ALFEPSI, pp. 179-212

CARACTERÍSTICAS DE LOS Y LAS DOCENTES CRÍTICOS QUE CONTRIBUYAN A LA TRANSFORMACIÓN DESDE LA ACADEMIA Y DESDE EL SER CIUDADANO Y CIUDADANA.

Eugenio Saavedra Guajardo
Ana Castro Ríos

... cobrar conciencia del hecho de que la polis
somos también nosotros y que su destino depende
también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento
y de nuestras decisiones.
CASTORIADIS.

La situación

En la mayor parte de las declaraciones de perfiles de egreso de las universidades, se habla de generar un profesional con características críticas, autónomo y generativo. Tarea muy loable y respetable, sin embargo, se encuentran insertos en programas con mallas curriculares altamente técnicas e instrumentales, que buscan generar aprendizajes fragmentados, descontextualizados y coherentes con un modelo de mercado.

Si bien podemos coincidir en que la educación superior ha generado conocimientos para resolver diversos problemas de la sociedad y mejorar las condiciones de las personas, no podemos negar hoy que, siempre han estado presentes ciertos discursos hegemónicos que refuerzan la lógica de segregación social, el individualismo, la competencia y la falta de una visión integral de la persona, favoreciendo el desarrollo cognitivo intelectual, por sobre el desarrollo emocional y la reflexión en torno a lo social entre los estudiantes.

Del mismo modo se privilegian relaciones de control y poder al interior de la educación y la formación de las y los futuros profesionales. Serán estos profesionales los que a en un futuro muchas veces, replicarán estos esquemas en sus estudiantes o en las personas a las cuales les prestan servicios. Es así como ha sucedido por generaciones, no logrando romper este círculo.

El “producto” que sale al mercado, será un profesional “disciplinado”, acrítico, que le cuesta interpretar lo que sucede en su entorno social y cargado de conformismo. Así entonces se

perpetúa el modelo impuesto. A esto se suman políticas educacionales, que no están dirigidas a generar condiciones de igualdad, sino por el contrario se guían por leyes de mercado, que generan una brecha mayor entre los que tienen menos y aquellas élites que gozan de mayores privilegios (Chomsky, 2007).

En esta misma dirección vemos como una parte importante de las y los docentes (formadores) en la educación superior, acatan las reglamentaciones y las condiciones para competir en un sistema de concursos por privilegios económicos o para acceder a posiciones de poder, sin tener una posición crítica frente a las normas (Villoro, 2007). Lo anterior hace que ciertas disposiciones institucionales se vayan normalizando y se hacen hagan parte de la rutina cotidiana del docente.

La opción por reducir la inequidad y las injusticias sociales, a través de la educación se ve reducida, y por el contrario genera un gran contingente de sujetos dóciles que se adaptan a las condiciones de dicho mercado. La educación, como lo indicara Foucault (1990), más allá de promover la liberación, promueve una actitud de sumisión en las personas.

Esta educación instrumental se aparta de la reflexión y el diálogo, considerándolos muchas veces accesorios o incluso una inversión de tiempo inútil. Los currículums privilegian la enseñanza de las técnicas y el manejo de instrumentos, sin siquiera vislumbrar o reflexionar acerca de las ideologías que sustentan dichas técnicas. Se trata entonces de aplicar métodos vacíos de contenido, que obviamente estarán alejados y enmascaran los verdaderos problemas de las personas.

Para llevar a cabo esta tarea de adoctrinamiento, será necesario transmitir conocimientos prediseñados y volcarlos en una y un estudiante que suponemos es un recipiente vacío, como lo indicara Freire y Donaldo (1989). Se favorece lo anterior, además, con metodología altamente jerarquizadas en la relación docente- alumno.

A esta altura de la reflexión propuesta, surge la pregunta de cómo nosotros en cuanto docentes, podemos romper este círculo y cómo desde el salón de clases o situación educativa, construimos un ambiente que promueva el diálogo, el debate crítico, el respeto por otras ideas, la exploración de nuestras emociones en nuestra interacción y la integración de las problemáticas sociales a nuestro espacio educativo. Antes de pasar a desarrollar esta pregunta, se realizarán algunas reflexiones sobre el modelo de competencias y luego sobre el camino para llegar a establecer un currículo crítico en estos tiempos.

La formación basada en competencias

El actual modelo que se desarrolla en la mayoría de los planteles de educación superior en Latinoamérica, denominado de diferentes maneras, pero que da cuenta de un modelo formativo por competencias, impulsado hace ya unos años por el FMI, el BID y sus acuerdos con los gobiernos en materias económicas.

Si bien este modelo nace en contextos de formación técnica, se aplica a corto andar para todas las carreras universitarias. Ronald Barnett (citado en Quintero & Molano, 2009), mira las competencias como una categoría en este paradigma curricular de la universidad, que está bajo el peligro de las leyes del mercado y de una concepción unidimensional y operacionalista del conocimiento; en ese sentido competencia se contrapone a conceptos como comprensión o sabiduría e indica que, lo que se les pregunta a las y los egresados para entrar al mercado laboral ya no es cuánto sabe o qué comprende, sino qué es que lo puede hacer. De este modo a la base epistemológica del currículo universitario hoy, se prefieren los

términos resultados, información, técnica y flexibilidad, por nombrar algunos, en vez de comprensión, reflexión, intuición y sabiduría.

Con todo, la formación en las universidades se enfoca en impartir “habilidades transferibles” a sus estudiantes para el mercado de trabajo y asumir los problemas generales de la sociedad (Quintero & Molano, 2009). Nos emplazan los autores entonces, a tener una mirada crítica sobre las competencias, en el sentido de “develar las relaciones de dominación y ocultamiento que pueda entrañar este discurso que está en el hoyo de las propuestas curriculares universitarias” (p.43).

Perez, Palacio y Hernández (2016) nos indican que el currículo que orienta las carreras de corte humanistas, no deben ignorar el contexto. Esto necesariamente implicará una formación conectada críticamente al análisis y comprensión de esa realidad.

Profundizan los autores, indicando que el currículo con enfoque crítico, exige no solo una transformación en lo procedimental, sino que también en la concepción educativa, es decir, cuestionar las lógicas verticales y horizontales de relación, asumiendo el proceso como espacio de reciprocidad y construcción, además de una retroalimentación permanente que facilite la constante adecuación de los currículos a las necesidades de la sociedad.

Para Kemis, citado en Quiroz y Mesa (2011), el currículo es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social, esto permitiría no solo reproducir la ideología, sino que también generar resistencias. Dependerá entonces de la orientación epistemológica de su conformación, de sus contenidos y de la estructura metodológica.

Los autores sintetizan diversas discusiones sobre tipos de currículo y la ideología dominante, desde Kemis y otros, como lo muestran en el cuadro siguiente:

Teoría del currículo	**Ideología dominante**
Currículo técnico	Lenguaje cientificista, relaciones burocrá y acciones técnicas
Currículo práctico	Lenguaje humanista, relaciones liberales acciones racionalistas
Currículo crítico	Lenguaje dialéctico, relaciones de participación democrática comunitaria y acciones dinámicas entre el mundo natu social

Se aprecia que, “en comparación a los currículos técnico y práctico, el currículo crítico asume al estudiante como sujeto que presenta oposición, resistencias y contradicciones a las ideologías sociales, distinguiendo entre el contexto de formulación y el contexto de realización del currículo” (Quiroz & Mesa, 2011, p. 629).

El desarrollo del currículo crítico permitirá generar y/o potenciar estudiantes con conciencia crítica y vocación ciudadana. Esto nos implicará, un cambio necesario en la relación educativa en las aulas entre estudiantes, académicas y académicos, alcanzando acciones dialógicas de

respeto de la legitimidad del otro para el aprendizaje y enseñanza mutuas, es decir procesos colectivos de aprendizajes.

Algunas características de un docente crítico.

Entendiendo que el ejercicio de la docencia representa un fuerte compromiso ideológico y que su quehacer estará teñido por la historia y su contexto, pensamos que la y el profesional con sentido crítico deberá estar atento a las señales y tensiones del contexto en que se desarrollan los sujetos, las estructuras que envuelven la vida de las personas y los desafíos que ofrece el ambiente personal, laboral, social.

En esta dirección se han descrito características que debiera reunir dicho docente, para generar espacios de diálogo, discusión, reflexión y favorecer en las y los estudiantes una actitud hacia el cambio. Estas características se acercarían a tener un docente que maneja y promueve metodologías activas y de participación, para que sus estudiantes co-construyan la clase, siendo protagonistas de esta la misma, generando desde ellas y ellos los contenidos y las problemáticas que los motivan. Del mismo modo necesitamos un docente que investigue acerca de su propia docencia y las y los estudiantes investiguen acerca de sus procesos de aprendizajes, generando instancias de auto conocimiento, auto evaluación y coevaluación (Blanco, 2001).

Siguiendo este camino, se requiere de un docente que, al exigir en el desempeño, resulta ser justo y coherente con el discurso que promueve, en tal sentido las tareas deberán ser abordables, pero a la vez implicar desafíos para la persona. La flexibilidad y disponibilidad, deberán estar presente en su quehacer cotidiano.

La comprensión, la empatía y el respeto, serán elementos fundamentales en la relación docente-estudiante, construyendo con ello un espacio de confianza y comunicación. En este espacio se valorarán no solo los aspectos cognitivos de la persona, sino que también los aspectos emocionales y afectivos, rescatando la subjetividad presente en estos procesos. Será fundamental conocer a las y los estudiantes y darse a conocer con estos, estableciendo en lo posible una mayor horizontalidad en las relaciones.

De vital importancia resulta tener la convicción que la clase la construyen las y los estudiantes y las y los académicos, uniendo saberes, tan válidos los unos como los otros. La responsabilidad de ese espacio educativo ya no será de exclusividad del docente, sino que deberemos crear las instancias para que las y los estudiantes se empoderen de la situación y encuentren un lugar para sus aportes.

El espacio para la acción creativa debe estar presente en todo momento, dejando que las diferentes expresiones de las y los estudiantes habiten el aula y los momentos educativos, acercando de esta forma a las generaciones presentes en esta interacción. Creatividad e innovación van de la mano en la generación de procesos educativos críticos.

El fomento del pensamiento crítico nacerá de un docente que estimula el análisis de los contenidos, uniéndolos con las tensiones vividas y percibidas en el contexto de los sujetos. La toma de conciencia respecto a de las restricciones y opresiones que nos ofrece el ambiente, romperán esa sensación de “normalidad” de ciertos fenómenos sociales y deberemos someterlos a evaluación para iniciar el cambio. Lo anterior será posible de llevar a cabo con el ejercicio de escuchar y respetar al otro, sea estudiante o docente, legitimando

su discurso y valorando los diferentes puntos de vistas que, a lo mejor, no coinciden con los nuestros, pero que encierran validez.

El análisis colectivo de los problemas, proporcionan una oportunidad única para ejercitar el diálogo crítico, identificando los elementos que componen nuestro problema, conectándolos con la historia y el espacio en que ocurre. Será un conocimiento contextualizado, situado en un territorio y momento específico.

Finalmente, y a modo de reiterar lo desarrollado, podemos señalar en palabras de Rolando Pinto (2008), las acciones reflexivo-transformativas que académicas y académicos latinoamericanos debiéramos desarrollar en nuestras y nuestros estudiantes:

a) Facilitador de aprendizajes
b) Favorecedor de la autonomía cognoscitiva
c) Robustecedor de su desarrollo integral
d) Orientador personalizante
e) Animador de variados procesos formativos en el aula
f) Investigador participativo de la realidad contextual
g) Articulador institucional de otras instancias formativas del contexto local

Estas actitudes descritas anteriormente solo se construirán si las y los docentes están conscientes de que son ciudadanas y ciudadanos activos, con una responsabilidad y vocación por la transformación.

Referencias bibliográficas:

Blanco, P. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación.* La Habana: Pueblo y Educación.

Chomsky, N. (2007). *La (des)educación.* Barcelona: Biblioteca de bolsillo.

Freire, P. & Donaldo, M. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Perez, F., Palacio, L. & Hernández, G. (2016). Consideraciones para la construcción crítica del currículum y la didáctica en los humanismos**.** *USB Medellín-Colombia,*16, 2, pp. 359-678.

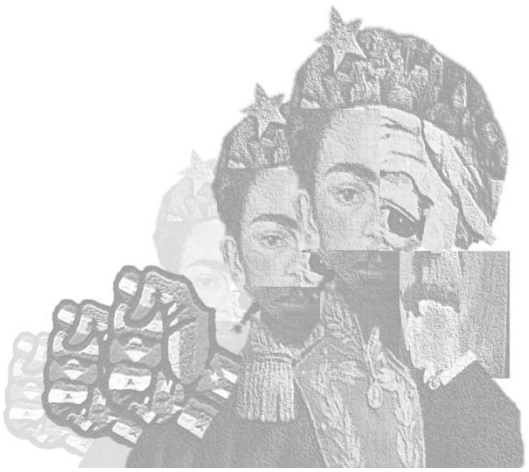
Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana.* Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.

Quintero M. & Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle México*, 8, 32, pp.39-55.

Quiroz, R., Mesa, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15, 52, pp. 621-628.

Villoro, L. (2007). *El concepto de ideología.* México: Fondo de Cultura Económica.

VIDA, ALEGRIA, AFETO: Políticas docentes para a psicologia latino-americana



Thiago Comenero Cunha
Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Introdução

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola . preciso primeiro mudar radicalmente o mundo, é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria na escola.
PAULO FREIRE, patrono da educação brasileira, em *Política e Educação* (1993)

Para afirmar uma aposta ética e política para a formação é preciso transversalizá-la e colocar em pauta temas transversais que dialoguem com a análise de nosso contexto. Celestin Freinet, pedagogo franc. s, desde o final da primeira guerra mundial criticava o elitismo dos projetos educacionais existentes na época – era preciso lutar contra essa hegemonia e propor o inverso: suas ações e intervenções eram feitas, segundo ele, para criar uma escola com o povo e do povo (Freinet, 2001), desencastelada dos muros universitários cinzas duros, altos e impenetráveis que o capitalismo insistia (e insiste) em construir. Só é possível acontecer educação se houver troca com a realidade, se deixarmos algo de nós para nos comunicarmos com aquilo que insistimos em não ver, mas que está próximo. O pedagogo apostava em colocar os estudantes em contato com experiências reais, sempre em diálogo com o que vinha sendo trabalhado em sala de aula e com aquilo que estava acontecendo no cotidiano da juventude com que trabalhava. Aulas-descoberta, aulas-exploração ou aulas-investigação eram o que o francês entendia como dispositivos para comunicar e conectar ainda os estudantes à sociedade, dentro e fora da sala de aula.

O processo educacional precisa se preocupar com a formação de um ser social que aja no presente, mude sua realidade, seja crítico com seu entorno. É lugar da docência mesclar seu trabalho com a vida no entorno escolar, criando espaços de troca em que o fora não seja mais distante, seja um entre que habite a sala de aula. Tradicionalmente, não educamos para a criação, mas para a afirmação e repetição do mesmo, daquilo que já foi dito e falado por outras e outros. Como uma grande esteira de produção, estamos engendrados a reproduzir preceitos de um sistema que enfraquece nossa juventude, mulheres e homens, tornando-as e tornando-

os impotentes para criar novos modos de existência. Não inquieta, não incomoda, só repete e reproduz. Entretanto a apropriação de si pode ser uma ferramenta para o exercício de pensamento (Deleuze, 2002, 2003), cuja atividade é traçar um plano de voo, uma linha de fuga. A ideia é afastar-se da opinião total e geral, do pensamento univesal e abstrato que não movimenta o pensamento e o corpo.

Mais que entender, é preciso produzir diariamente um espaço de formação que é composto por normas, afetos, regras, formas, forças, encontros, pessoas – não só um estabelecimento universitário, mas um "castelo de areia" (Foucault, 1992) que se desmancha e se forma a cada momento, em um constante embate de poderes, de forças, de disputas. O processo educacional precisa ser compreendido como um sistema comunicante entre diversos territórios. É preciso apostar em uma concepção contracorrente de uma ideia tradicional onde educar é transmitir conhecimentos sempre de maneira impositiva, autoritária, algumas vezes ameaçadora.

> O que fundamenta os princípios de uma educação autóctone, uma educação popular, uma educação que parta do povo, para o povo, com o povo? Propor a existência de outras formas de educar junto com quem participa, se juntar, viver em coletivo, propor a transformação a partir do que incomoda à massa. Visibilizar outros modos de existência. Entender que tudo funciona coletivamente, dependendo um do outro, estando junto (Cunha, 2020, p. 124).

Por que voltar a nós mesmos? Por que apostar em uma educação popular, uma educação autóctone, para a formação de psicólogas e psicólogos na América Latina? Por que falar em resistência, igualdade de direitos, liberdade? Porque fomos separados, somos separados, fomos divididos de nós mesmos, enquanto multidão, enquanto coletivo. Transformados em indivíduos racionais, cartesianos. Fomos colonizados e catequizados.

Uma grande referência na área sobre educação autóctone é o cubano José Martí. O educador, escritor e jornalista tinha como principais frentes os direitos das crianças e dos jovens através da educação, mas também da alegria cotidiana, do direito de viver, frente à dominação e sujeição. Como dizia, a existência de um único mundo, de uma unidade, de uma única referência não produz identidade, pertencimento, o que a gera é a diversidade: a homogeneidade é a morte, a vida está na diversidade (Nassif, 2010).

Lutador de uma legítima cultura ajustada à realidade latino-americana, não mais a uma Educação com teorias importadas da América Anglo-Saxônica, propagando assim uma consciência anticolonialista. Martí possuía um referencial teórico no qual a educação seria concebida como uma estratégia para o desenvolvimento do homem. Nesse sentido, avaliou os limites estreitos da corrente positivista, que adentrou na América Latina na segunda metade do século XIX, elaborando sua própria proposta educativa livre, integral e multifacetada que ultrapassava as fronteiras do utilitarismo e do universalismo.

> Um povo não é independente quando se livra das correntes de seus amos: começa a sê-lo quando arranca de seu ser os vícios da vencida escravidão; quando conquista e forma, para a pátria e um novo viver, conceitos de vida radicalmente opostos ao hábito de servidão passado, às memórias de debilidade e de lisonja que as dominações despóticas usam como elementos de domínio sobre os povos escravos (Martí, 1875, p.132).

O questionamento do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso sobre o universal, mas a afirmação passional de uma originalidade apresentada como absoluta, é a confrontação frente a um mundo maniqueísta. Não há conciliação possível (Fanon, 2005) – não há consenso.

Virginia Kastrup (1999, 2005) aponta que a aprendizagem inventiva parte da recusa de se pensar a cognição como representação de um mundo pré-existente, que responde à demanda da modernidade por um projeto epistemológico baseado na busca de princípios e leis invariantes, pautado em critérios de observação, controle e previsão, restringindo a invenção à busca de solução de problemas, isolando a ideia de cognição das práticas de problematização – o questionar-se, olhar para o mundo de outra forma e reinventar-se. Kastrup (1999) pontua que "aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente" (p.152). Não há, assim, uma aprendizagem geral, mas aprendizados concretos e diversos, além de afetações recíprocas, surgidas a partir das experiências trazidas, nunca dissociadas de um contexto histórico, social e institucional específicos.

Enfrentamentos aos processos psicossociais da violência: por uma docência para a liberdade

> *Mas há alguma coisa que, se me faz ouvir o primeiro e o segundo tiro com um alívio de segurança, no terceiro me deixa alerta, no quarto desassossegada, o quinto e o sexto me cobrem de vergonha, o sétimo e o oitavo eu ouço com o coração batendo de horror, no nono e no décimo minha boca está trêmula, no décimo primeiro digo em espanto o nome de Deus, no décimo segundo chamo meu irmão. O décimo terceiro tiro me assassina –porque eu sou o outro.*
>
> CLARICE LISPECTOR, escritora e jornalista ucraniana naturalizada brasileira, em *Para não esquecer* (1999).

Ignácio Martin-Baró, psicólogo espanhol radicado em El Salvador, em suas análises sobre os cenários psicossociais da América Latina, traz importantes conceituações sobre a violência. Podemos entendê-la como o uso de força – física ou não – excessiva contra algo ou alguém. Trata-se de um fenômeno diferente da agressão. Esta é "uma forma de violência: aquela que aplica a força contra alguém de maneira intencional, isto é, aquela ação pela qual se pretende causar dano em outra pessoa" (Martin-Baró, 1985/2012, p. 365-366). Logo, para um ato ser violento não é obrigatório existir intencionalidade e, por esse motivo, é possível entender, por exemplo, uma estrutura social que é violenta, isto é, que produz condições sociais que forçam os indivíduos a agirem de uma dada maneira.

Martin-Baró (1988) aponta duas diferentes formas de violências: a primeira, mais capilar e enraizada, é a violência estrutural – a principal razão de qualquer outra modalidade de violência nas sociedades capitalistas. A cisão da sociedade em grupos com interesses objetivos inconciliáveis cria constantes situações de luta que só pode resultar na manutenção de uma ordem social sustentada pelo recurso permanente à violência. A violência estrutural é a maior ferramenta de uma ordem social em que uma minoria comanda uma maioria por meio de um estado de violência dominadora. Demanda o ordenamento da desigualdade opressiva por meio de uma legislação que ampara os mecanismos de distribuição social da riqueza e que produz uma força coercitiva que obriga a maioria respeitar tais mecanismos.

Como segunda forma, Martin-Baró (1988) demarca como violência institucional aquela que se manifesta em estruturas hierárquicas que legitimam e reproduzem a injustiça estrutural. Parte marcante deste processo é a violência repressiva, isto é, aquela efetivada pelo Estado diante de potenciais inimigos que buscam transformar a estrutura social produtora de injustiças e desigualdades sociais.

A imagem de um inimigo comum é produzida com a função de racionalizar e justificar ações que, em outras circunstâncias e contra outras pessoas, não seriam aceitas. Segundo Martins e Lacerda Jr (2014), por ser visto como fonte de incômodos e insatisfações coletivas, o inimigo torna-se foco de agressividade e desvia a atenção em relação a outros problemas. É usado para fortalecer e justificar políticas repressivas, promover solidariedade e coesão interna do grupo e, por fim, orientar a conduta e as crenças de um grupo para certo rumo.

Segundo Martin-Baró (1988) a existência do inimigo comum, mesmo que muito perto de nós, ajuda a configurar as imagens ideais do que uma sociedade deve fazer e ser, criando uma diferenciação daqueles que estão dentro desse padrão e dos que não estão contribuindo para separar o “nós” dos “outros”, “deles”. Esta ideologização precede e desencadeia diversos atos violentos e serve para elucidar que a violência não é justificável por si mesma e sempre serve a determinados interesses e relações de poder.

A seletividade do inimigo comum, a reprodução da violência, a criação de condições para maiores condutas lesivas, a destruição das relações horizontais e a concentração de poder em um contexto social, segundo o jurista argentino Eugenio Raúl Zaffaroni (2011) não são características conjunturais, mas estruturais do exercício de poder de uma sociedade desigual. A naturalização e legitimação da violência pelo poder dominante é imprescindível para a manutenção da ordem (Reishoffer & Bicalho, 2009). E para subverter a ordem, e construir novos possíveis, sobretudo na América Latina, é preciso contextualizar a violência.

O processo histórico que fomenta a violência e que incide sobre processos psicossociais de criminalização na América Latina está enraizado em nossas sociedades desde a colonização, que deixou o racismo como herança dos mais de 300 anos de escravização, além de admiradores de teorias fascistas e eugênicas, e a iminência do modelo de trabalho capitalista que ampliou a pobreza, a desigualdade e a violência (Coimbra, 2001).

Segundo Dornelles (1988), os processos de criminalização correspondem à constituição histórica e social de sistemas normativos. O autor considera que as regras de uma sociedade estão fundamentadas em um código penal, que apresenta definições sobre o que é o crime e fundamenta as práticas que podem ser consideradas aceitáveis, além de legitimar as que fogem de uma normalidade. Desse modo, quando as regras são transgredidas, produzem-se punições aos indivíduos. Essas normas serão parâmetros para classificar quais serão os sujeitos considerados ontologicamente inferiores, e perigosos, em uma sociedade.

A partir dessa lógica, estima-se necessário realizar a diferenciação entre dois instrumentos constituintes do modo de subjetivação dos indivíduos em sociedade: os processos de incriminação e criminalização. O primeiro refere-se às leis penais e os castigos correspondentes às transgressões dessas leis. O segundo relaciona-se às transgressões de normas, que não são penais, mas arquitetadas por uma moral, social e cultural (Baratta, 2013). Os processos de criminalização possuem forte interesse para a Psicologia por abranger aspectos subjetivos diretos e ajudam a determinar quais grupos sociais recebem tratamentos diferenciados na sociedade, operando por meio de uma lógica de individualização, culpabilização e estigmatização dos indivíduos.

Desse modo, o processo de criminalização da pobreza impacta negativamente a vida dos sujeitos, produzindo exclusão e estigmatização. Esses derivados de um comportamento de um indivíduo normatizado e normalizado, no qual pobreza, periculosidade e criminalidade estão intimamente ligadas. Por essa ótica, justifica-se a utilização de mecanismos disciplinares contra uma parcela específica da população.

Na atualidade, negros, pobres e moradores de áreas periféricas das cidades fazem parte do grupo que recebe um olhar diferenciado do Estado e da sociedade. Para Reishoffer e Bicalho (2009):

> Mecanismos de controle social são gestados e aumentam os argumentos que defendem a violação dos direitos humanos para os setores mais vulneráveis da população. Justamente estes que, por incapacidade de consumo e pela pouca possibilidade de inserção no mercado, passam a ser alvo das políticas repressivas de controle social e de segurança pública (p.434).

Retira-se dessa população a oportunidade de possuir um direito básico a todo ser humano: o de viver. Contudo, quando se tem tal direito assegurado, este ocorre de maneira precarizada. Os jovens convivem com a ineficiência por parte do Estado na implementação de políticas públicas que lhes possibilitariam as garantias básicas à sobrevivência, como acesso à educação, saúde, moradia e segurança.

Desde o seu surgimento no século XIX, com o advento de uma gigantesca série de instituições, que visam enquadrar o indivíduo ao longo da sua existência, a escola atuaria na correção das virtualidades dos indivíduos através de uma "ortopedia social". Trata-se de uma forma de poder classificado como sociedade disciplinar, que vai inaugurar a idade do controle social (Foucault, 2003). A disciplina está instaurada como prática da instituição, a ponto de capturar as singularidades dos indivíduos. Em nome do controle, autoriza-se que se elejam modelos de comportamentos, que devem ser seguidos por todos.

O aluno que respeitasse as normas estabelecidas pela instituição escolar deveria ser considerado o modelo para os demais. O indivíduo que fugisse desta lógica deveria ser considerado o desviante, que precisaria ser disciplinarizado para habitar o espaço. Por essa ótica, a escola assumiria o papel de transformar os indivíduos em cidadãos, tornando-se responsável por ensinar os 'pré-requisitos básicos' para a convivência em sociedade, além de explicar os conteúdos essenciais para a sua escolarização. Dessa forma, o espaço escolar funcionaria "como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" (Foucault, 2011, p. 242).

A pobreza, realidade de muitos de nossos estudantes –sobretudo nas universidades públicas– é percebida como fruto do fracasso pessoal, de incapacidades individuais, de preguiça, de falta de determinação (Patto, 2015). Os problemas encontrados na universidade tendem a ser analisados fora de contexto, de maneira reducionista e afetam a vida dos indivíduos. A questão do "fracasso da escola"[14] (Paixão, 2003) não costuma ser analisada para além destas questões: o sistema de ensino vigente, as práticas presentes em salas de

[14] Faz-se o uso do termo utilizado pela autora Lea Paixão (2003). Para ela: "A literatura pedagógica costuma englobar evasão, abandono, repetência sob a expressão 'fracasso escolar', que prefiro substituir por 'fracasso da escola..."fracasso generalizado de todas as esferas em ação no espaço escolar" (Paixão, 2003, p. 55). Neste sentido, "fracasso da escola" retira o caráter individual que o termo "fracasso escolar" carrega, com o objetivo de realizar uma leitura institucional e política acercadas questões apresentadas pelos indivíduos no espaço escolar.

aula e os problemas ocasionados pela falta de investimentos por parte do poder público na área de educação, não são colocados em análise. O infortúnio está localizado no indivíduo, na sua família, no seu bairro, no seu modo de viver em sociedade. Portanto, ao reproduzir discursos preconceituosos e excludentes, a instituição formadora contribui ativamente com o crescente movimento de criminalização da pobreza na sociedade.

Guattari e Rolnik (1986) designam como capitalísticas as sociedades "que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo" (p. 15). Nesse sentido as sociedades que conhecemos como neoliberais podem ser entendidas como as que formariam um Capitalismo Mundial Integrado (CMI) visto que "tais sociedades em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção de subjetividade" (p. 15). Para eles, o CMI se utiliza de procedimentos como a infantilização, a segregação e a culpabilização[15] para produzir em nós um certo modo serializado de ser e estar no mundo. Esses modos padronizados/serializados marginalizam diversidades e pretendem exterminar ou enquadrar qualquer singularidade que ouse aparecer. E para dar conta desse controle passa a ser necessária uma rede de instituições pedagógicas, judiciárias, policiais, psicológicas (Meza & Bicalho, 2016) para enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência.

A docência como campo de potência

Meu nego, deixa eu te contar
A história que a história não conta.
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra.
Estação Primeira de Mangueira, escola de samba do Rio de Janeiro,
em *História Pra Ninar Gente Grande (2019).*

Apostando que na formação universitária como instituição de transmissão de saber e de produção de subjetividades pode servir para a transformação ou manutenção de valores que sustentam a sociedade, consideramos de suma importância incluir na formação em Psicologia, transversalmente, análises de contexto que contemplem a desigualdade, relações de forças e o contexto social, político e econômico que permeiam as políticas subjetivas em tempos de necrocapitalismo (Dornelles, 2020). Precisamos formar psicólogas e psicólogos que problematizem a conjuntura e não colaborem com práticas individualizantes, medicalizantes, patologizantes.

Que efeitos têm sido produzidos em nosso cotidiano? Que sujeitos, saberes e objetos –os quais não existem em si– estamos o tempo todo produzindo? É preciso colocar em análise nossas práticas, discutindo que profissionais de Psicologia estamos produzindo e que saberes estamos perpetuando.

Propõe-se, como perfil para a docência em Psicologia na América Latina, a recusa da perspectiva que incompatibiliza Psicologia e política, um tipo hegemônico de racionalidade que impõe a oposição dicotômica entre teoria e prática, ciência e ideologia. Habitualmente,

[15] A culpabilização faz com que as pessoas se calem e interiorizem valores e modelos de referência propostos pela sociedade. A infantilização propicia que o Estado pense e organize a vida das pessoas que ele julgue incapazes de decidir e agir por si mesmas. E a segregação mantem a ordem social a partir de sistemas de disciplinarização (Reishoffer & Bicalho, 2009).

intervir como psicólogo pressupõe analisar um território individual, interiorizado ou, no máximo, circunscrito a relações interpessoais, transferindo as produções políticas, sociais e econômicas ao campo de estudos de um “outro especialista”. “São exteriores à realidade psíquica”, talvez seja esse o argumento (Bicalho, 2005). Tentar percorrer outros caminhos e recusar esse destino, lançando mão de uma “caixa de ferramentas” teórico-conceitual é o desafio. Recusar o lugar de “ortopedista social”, com seus saberes prontos em planejamentos metodológicos assépticos, mesmo sabendo que inúmeras vezes fomos (somos) capturados pela conjuntura desigual e violenta.

É preciso, enfim, pôr em questão nossas implicações: que lugar se ocupa como docente? Não é negar o lugar de saber-poder, é assumi-lo, pondo-o o tempo todo em análise, pensando que práticas e lugares são esses que, como formadores de psicólogas e psicólogos, somos convidados a ocupar.

E, sobretudo, nos perguntarmos: o que fazemos quando ocupamos o lugar de professores? O que significa atravessar a formação em Psicologia com discussões sobre política e conjuntura? Com que ética estamos articulados e quais subjetividades estamos produzindo?

É preciso afirmar, com nitidez, de que nosso trabalho na docência é também um trabalho político, nunca isento nem neutro. Nossas práticas envolvem uma concepção de mundo, de sociedade, de humano, exigindo um posicionamento sobre a finalidade da intervenção que fazemos, a qual envolve a certeza de que nossas práticas têm sempre efeitos, exigindo que tomemos, portanto, posições. Nossas escolas, e universidades, sempre terão partido. Resta-nos a pergunta, que jamais deverá deixar de ser feita: a serviço de quem? (Scrivano & Bicalho, 2017).

Para finalizar, os afetos. Vistos como erro, desvio ou engano, estes deveriam ser controlados pela alma, ou ainda, pelo método. Porém, para Spinoza, o encontro dos afetos está na origem dos pensamentos, que só serão fecundos e potentes se surgidos nos encontros (Deleuze, 2002). Assim, para afirmar um perfil docente em psicologia não é suficiente dissertar acerca dos métodos de transmissão de conceitos e informações, mas afirmar os encontros. Maquinar sobre o encontro é produzir situações em que há aumento de potência, que aumenta a capacidade de existir e agir do ser –encontros que produzem alegria.

Produzir espaços menos autoritários e menos engessados abre outras possibilidades para o processo educacional, pois permite que novidades, imprevistos e situações não calculadas no planejamento de aula surjam, mudando o roteiro, permitindo o passeio por regiões que não obedeçam lógicas de poderes, mas de afetos. Isso só é possível a partir da produção de outras formas de pensamento menos hierarquizadas, que espalhem o poder de questionar e elucubrar por outras psicologias possíveis, conectadas com o mundo em que habitamos.

É necessário remontar as histórias, trabalhar as memórias, as lutas. Expor as tensões, os dissensos frente a silenciamentos e apagamentos tentaculares, fragmentados, pulverizados. Questionar a dimensão estrutural e estruturante da colonialidade presente nos dias atuais, que produzem e desvelam relações cotidianas. Assim, como resultado e alcance diário e processual, tem-se a ampliação de repertórios e a abertura para novas realidades, novas histórias, novos paradigmas, reconhecendo a existência de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, estimulando a construção de múltiplas identidades culturais, favorecendo a potência de processos cada vez mais coletivos de pessoas e grupos antes entendidos como “outros”.

Referências

Baratta, A. (2013). *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: Introdução à Sociologia do Direito Penal.* Rio de Janeiro: Revan.

Bicalho, P. P. G. (2005). *Subjetividade e abordagem policial: por uma concepção de direitos humanos onde caibam mais humanos.* Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Coimbra, C. M. B. (2001). *Operação Rio: o mito das classes perigosas.* Rio de Janeiro: Oficina do Autor/Intertexto.

Cunha, T. C. (2020). *O que pode a Psicologia frente aos conflitos escolares?* Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Deleuze, G. (2002). *Espinoza: Filosofia prática.* São Paulo: Escuta.

_____. (2003). *Proust e os Signos.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Dornelles, J. R. W. (1988). *O que é crime.* São Paulo: Brasiliense.

_____. (2020). Necrocapitalismo e neofascismo em tempos de peste. In Augusto, C. B. & Santos, R. D. (Orgs.). *Pandemias e Pandemônio no Brasil.* (pp. 90-110). São Paulo: Tirant lo Blanch.

Fanon, F. (2005). *Os condenados da terra.* Juiz de Fora: EdUFJF.

Foucault, M. (1992). *As Palavras e as Coisas.* São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2003). *A verdade e as Formas jurídicas.* Rio de Janeiro: Nau.

_____. (2011). *Vigiar e Punir.* Petrópolis: Vozes.

Freinet, C. (2001). *Para uma escola do povo.* São Paulo: Martins Fontes.

Guattari, F., & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo.* Petrópolis: Vozes.

Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.* Campinas: Papirus.

_____. (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do Devir-Mestre. *Educ. Soc.,* Campinas, 26 (93), 1273-1288.

Lispector, C. (1999). *Para Não Esquecer.* Rio de Janeiro: Rocco.

Martí, J. (1875). *Revista Universal*, México, 132-135.

Martin-Baró, I. (1985/2012). *Acción y ideologia: Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.

_____. (1988). La violencia en Centroamérica: una visión psicosocial. *Revista Costarricense de Psicología*, 12/13, 21-34.

Martins, K. O. & Lacerda Jr., F. (2014). A Contribuição de Martín-Baró para o Estudo da Violência: uma apresentação. *Psicologia Política,* 14 (31), 569-589.

Meza, A. P. S., & Bicalho, P. P. G. (2016). A Sociedade de Controle que nos Habita. In Lemos, F.C.S., Galindo, D., Bicalho, P.P.G., Oliveira, F.V., Santos, I.C., Santos, A., Elmenescay, E.N.M., & Almeida, M.T.B. (Orgs.). *Criações Transversais com Gilles Deleuze: Artes, Saberes e Política*. (pp. 473-494). Curitiba: CRV.

Nassif, R. (2010). *José Martí.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Paixão, L. P. (2003) A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais. In Arroyo, M. G. (Ed.). *Da escola carente à escola possível* (pp. 55-84). São Paulo: Loyola.

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4a ed.). São Paulo: Intermeios.

Reishoffer, J. C. & Bicalho, P. P. G. (2009). Insegurança e produção de subjetividade no Brasil contemporâneo. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21 (2), 425-444.

Scrivano, I. & Bicalho, P. P. G. (2017). Escola “sem” Partido: Enfrentamentos e Desafios para a Formação em Psicologia. *Psicologia: Ensino & Formação*, 8 (1), 32-47.

Zaffaroni, E. R. (2011). *O Inimigo no Direito Penal.* 3a Ed. Rio de Janeiro: Revan.

HACIA UN PERFIL DE LOS DOCENTES ALFEPSI. Análisis descriptivo De una muestra mexicana.

Maricela Osorio Guzmán
Carlos Prado Romero

Los procesos de cambio social son factores esenciales a tomar en cuenta cuando se habla de procesos de identidad. Esto es particularmente cierto cuando se trata de identidad profesional, ya que la sociedad es la encargada de legitimar su utilidad.

Respecto a la identidad del ser docente, las transformaciones sociales vividas en los últimos años, han influido en las formas de ejercicio profesional, en la imagen y directamente en la valoración que el colectivo hace de esta la misma.

A este respecto, se observa que socialmente se pide a los docentes de todos los niveles educativos, ser expertos en cada una de las temáticas y cualquier tipo de reto, eventualidad o problema social, tradicional o emergente. Es decir, existe un aumento exponencial en las exigencias que se hacen a los docentes, quienes tienen que asumir cada vez más responsabilidades (Vailant, 2007).

Se les solicita por ejemplo, que sepan trabajar con grupos amplios, con estudiantes que tienen diferentes estilos de aprendizaje, de formación, culturas e idiomas, con problemas de integración; debe tener la capacidad de enseñar de forma personalizada al estudiante que presenta algún tipo de enfermedad física, o problemas de adicción, ser guía en la definición psicosexual y hasta saber cómo intervenir en problemas de desintegración, violencia, abandono familiar, etcétera.

Al mismo tiempo, el docente tiene la obligación de enseñar a sus alumnos a estudiar, a aplicar sus conocimientos, a ser buena persona, buen padre y buen ciudadano; también se pretende que sea lo suficientemente fuerte y maduro para poner reglas, orden y respeto en un salón de clase, pero, a su vez muy sensible para entender, apoyar y amar a sus pupilos. Además, debe saber cómo administrar los recursos con los que cuenta y se le exige creatividad para obtenerlos en abundancia. A lo anterior, se añade la experticia esperada en la relación armónica, constante y directa con los padres, colegas y directivos.

A nivel personal debe ser un líder, una guía, tener competencias comunicativas, y técnicas, estar al tanto siempre de los últimos avances científicos –no solo en su disciplina si no en cualquier área del conocimiento–.

A pesar de todas estas funciones sociales atribuidas al docente, se le considera que no hace lo suficiente, que tiene largos períodos vacacionales y por supuesto que son los directamente

responsables de todos los fallos y deficiencias del sistema escolar; y los únicos autores del fracaso de los sistemas educativos.

Con los aspectos mencionados anteriormente, se desea ejemplificar cómo el perfil del docente no está claro, no es concreto, homogéneo, acabado y cómo se tiene una percepción social que ha evolucionado de ser una figura importante e influyente a principios del siglo XX (Pérez, 1995); hasta ser hoy en día una figura cuestionada y poco valorada.

Identidad profesional

La identidad es definida como el proceso iterativo de prácticas que llevan las personas en una comunidad a asumir una función o rol, en la cual se encuentran implicados diferentes significados en cuanto a la legitimidad y pertenencia a un grupo social (Wenger, 2001), esto implica necesariamente que las personas adoptan pautas comportamentales que les permiten desempeñar una función en sociedad, lo cual los llega a definir como parte de ella, compartiendo significados con sus iguales y diferenciándose de otros a partir de las prácticas mismas.

La construcción de la identidad profesional comienza en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, sino que es necesario moldearla. Lo anterior, requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

La temática de la identidad docente refiere a cómo los profesores viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad (Vailant, 2007).

En esta línea, se pueden identificar tres componentes básicos de la conformación de una identidad, los cuales son el compromiso (exploración de la capacidad propia ante lo que se puede hacer o no hacer en un contexto, con lo que se asume una postura y se genera una aproximación a la identidad), la alienación (implicación de las pautas comportamentales en una institución, la competencia, lealtad y conformidad con las normas socialmente establecidas) y la imaginación (proceso de incorporación de significados, posibilidades, y perspectivas que amplían la imagen de sí mismos en un determinado contexto de práctica social), aspectos que favorecen la participación y la construcción conjunta de un escenario de práctica social, que conduce a una transformación del ser y al pertenecer a un grupo (Lave & Wenger, 1991; Roth, Lee & Hsu, 2009; Larreamendy, 2011).

Por su parte, Vailant (2007) comenta que la identidad del docente representa un conjunto heterogéneo de representación profesional, es decir, parte de la capacidad de diferenciarse de aquellos que no son docentes, por lo que su identidad común responde no solo al proceso de socialización vinculado a la noción de profesión, sino a una construcción personal, su historia como docente, su ejercicio profesional y también al contexto en el cual se trabaja.

Otro componente a tomar en cuenta en la construcción de la identidad del docente universitario, según Fernández (2006), son los factores biográficos, donde coexisten los aspectos relacionados a la percepción que tienen de sí mismos, y las experiencias formativas

en la etapa escolar, esto implicaría un aprendizaje vicario, donde estos profesionales interiorizan los modelos previos aprendidos de sus propios profesores, los cuales influyen en las acciones posteriores como profesionales de la educación (Sayago-Quintana, Chacón-Corzo, & Rojas de Rojas, 2008).

Finalmente, según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; así como de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía.

En síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular.

Por otra parte, la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI); en su afán de crear líneas de investigación conjuntas, decidió profundizar en el estudio de los rasgos fundamentales que caracterizan a los docentes asociados, para ello, convocaron a diseñar protocolos de investigación acerca del perfil general, características y/o identidad de docentes, profesores, o enseñantes de psicología.

Como respuesta a la convocatoria anterior, surge la presente investigación, la cual tuvo por objetivo analizar el perfil e identidad docentes, describiendo las habilidades, funciones, responsabilidades, valores y tipo de preparación académica que se considera básica en la formación del psicólogo.

Método

Participantes

21 P Veintiún profesores universitarios (hombres y mujeres) del centro de la República Mexicana, procedentes de 5 cinco instituciones. Los participantes fueron reclutados a partir de un muestreo no probabilístico. Todos los catedráticos participaron voluntariamente en la investigación y firmaron un consentimiento informado.

Instrumentos

Se aplicó un instrumento diseñado *ad hoc* para la presente investigación (Anexo 1). La escala consistió en 25 veinticinco preguntas divididas en dos segmentos, en el primero se recabó información sobre la trayectoria académica y laboral de los docentes, y algunos datos personales (11 reactivos), y en el segundo se profundiza en la opinión y percepción de la actividad del docente y del alumno en el contexto de la formación profesional en psicología (14 reactivos).

Procedimiento

El presente estudio siguió los lineamientos éticos de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI); así como lo estipulado en el Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología.

Se decidió elaborar una escala para evaluar el perfil docente de los profesores de psicología. Este instrumento se construyó a partir de los resultados de una primera aproximación al fenómeno con un grupo focal de catedráticos expertos en el tema; posteriormente a partir de la clasificación y selección de tópicos, se llevó a cabo la construcción de los reactivos que conformarían la escala final a partir de los criterios enmarcados por autores como DeVellis (2003) y Streiner, Norman, y Cairney (2015).

La versión final del instrumento fue aplicada a través de un formulario vía internet (Hewson, Vogel, & Laurent, 2016). La encuesta se respondía en 15quince minutos aproximadamente.

La encuesta se envió a 130 contactos de los cuales respondió el 16%.

Finalmente, tras la recolección de los datos se procedió a transformar la base Excel a SPSS se categorizaron las respuestas, se realizó el análisis estadístico pertinente y se representaron en gráficos y tablas.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de las variables atributivas de la muestra (frecuencia, medias y desviación estándar) y de las respuestas de cada una de las preguntas.

Resultados

En una primera aproximación a los datos personales de la muestra se encontró que un 52.4% fueron varones y el resto mujeres, con una media de edad de 46.48 (DE=12.34; intervalo = 25-62) años, y una antigüedad promedio de docencia de 19.9 años (DE=12.99; intervalo = 1-42).

En relación al tipo de institución en que laboran, el 95% pertenece a instituciones públicas y el resto a privadas, mientras que el sistema de enseñanza más frecuente fue el sistema presencial con un 66.7%, seguido del sistema mixto (presencial y a distancia) con un 19%, y finalmente el sistema a distancia con 14.3%.

Los datos referentes a la formación profesional de los docentes, a la corriente psicológica que prefieren y al tipo de materia que imparte, se aprecian en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1. Formación profesional, corriente psicológica de preferencia y tipo de mater imparten los participantes

Variable	Porcentaje
Grado máximo de estudios	
Doctorado	52.4
Licenciatura	28.6
Maestría	19.0
Corriente psicológica de preferencia	
Cognitivo conductual e Inter	33.3
Socio-cultural	19.0
Teoría de la praxis	9.5
Humanismo	9.5
Psicoanálisis	9.5
Sistémico	4.8
Otros	14.3
Tipo de materia que imparte	
Teórico – Práctica - Metodológica	23.8
Metodológica	23.8
Teórica	14.3
Práctica	14.3
Teórico - metodológica	9.5
Teórico - práctica	9.5
Práctica - Metodológica	4.8

Por otra parte, se preguntó a los docentes sobre si realizaban alguna otra actividad además de la docencia, y el 90% respondió que sí, las áreas de ejercicio profesional de los encuestados se observan en la siguiente figura (Figura 1).

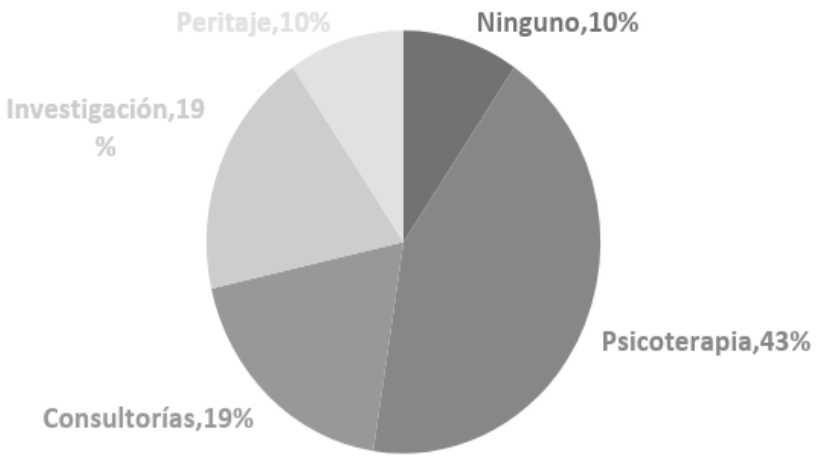


Figura 1. Porcentaje de actividad profesional adicional a la docencia en la muestra analizada.

Como se puede apreciar en la figura anterior, la mayoría de los participantes desempeñaban una actividad profesional adicional a la docencia, siendo el de mayor porcentaje la psicoterapia (42.9%), seguida de consultorías e investigación (19%).

Con relación a las preguntas donde se profundiza en la opinión y percepción de la actividad del docente y del alumno en el contexto de la formación profesional en psicología, se obtuvieron los siguientes resultados.

Los entrevistados refirieron que la formación académica que según ellos debería tener un profesor de psicología, es de licenciatura y maestría (23.8%), y un 52.4% refirió que los docentes universitarios deberían tener además de algún postgrado, formación psicopedagógica.

Respecto a las 3 tres principales habilidades de un formador de psicólogos, la mayoría de los participantes refirió como habilidades fundamentales a la comunicación, la empatía y la creatividad (42.9%), así mismo, se mencionaron el pensamiento crítico y la observación (33.3%), y en tercer lugar se hizo referencia a la coherencia, paciencia y vocación. Uno de los participantes expresó que son necesarias la *"Coherencia, paciencia y muchísima vocación, ya que no debería dar clases aquella persona que cayó en la docencia por equivocación".*

Al referir las 3 tres principales funciones del formador de psicólogos, el 52.4% sugirió que su papel es el de un transmisor de conocimientos enmarcados en un plan de estudios *(Transmisión de conocimientos claros y significativos);* el 28.6% asume que la función está vinculada a la de ser un facilitador del aprendizaje, mientras que el 19% refiere que su función es la de un orientador teórico-práctico-metodológico.

En torno a las principales responsabilidades del docente, el 38.1%, señaló que se tienen que cumplir los objetivos del plan de estudios y comunicar de forma clara los contenidos; mientras que el 61.9% refiere que las responsabilidades del ejercicio de la enseñanza son ser un modelo a seguir, motivar y fomentar la tolerancia *("Motivar a sus alumnos a aprender, tratarlos siempre con respeto y amabilidad; y educar con el ejemplo").*

Respecto a los valores que fueron mencionados, en primer lugar, están la responsabilidad social, tolerancia y la ética (38.1%), en segundo lugar, se hace referencia al amor, la empatía y el respeto a la vida (33.3%), y en tercer lugar se mencionaron el respeto, la honestidad, responsabilidad y libertad (28.6%).

En cuanto a las principales habilidades que debería desarrollar en sus estudiantes un formador de psicólogos, en primer término se señaló que son la escucha, tolerancia y comunicación (28.6%); seguido de la solución de problemas (23.8%), rigurosidad científica (23.8%; *"Ser un buen observador, crítico y objetivo")* y la auto-observación (23.8%).

En referencia a las principales responsabilidades se mencionó por un 38.1% que se debe ser responsable de desarrollar competencias, compromiso social y puntualidad; un 33.3%; considera que debe haber consciencia social, tolerancia y motivación para actualizarse, y finalmente para un 28.6%, es necesario ser respetuosos, responsables y autocríticos *("Ser sensible ante los problemas sociales; actualizarse constantemente en el área; atender con respeto a la diversidad").*

Cuando se hizo referencia a los valores que los docentes piensan se deberían inculcar en los alumnos, la ética y el compromiso social se presentaron en mayor medida (40%), seguido del compañerismo, servicio y trabajo (25%), posteriormente de la honestidad, el respeto y la integridad (20%); para finalizar con congruencia, tolerancia y apertura al diálogo (15%).

En cuanto a la opinión que tienen respecto a cuál sería la relación ideal entre docente y alumno el 42.9% mencionó que debe ser respetuosa y tolerante, el 23.8% opinó que debe ser cordial y de confianza, el 19% mencionó que debe ser una relación estrictamente formal y el 14.3% dijo que una relación de comunicación clara.

Respecto a si se considera que existe un perfil ideal del estudiante de psicología, 47.6% de los participantes señalaron categóricamente que no, mientras que un 52.4% señaló que sí, argumentando que este implicaba tener vocación y autodidactismo; compromiso, reflexión y pensamiento crítico y se hizo mención de que al menos el alumno no debería presentar problemas psicológicos.

En el siguiente apartado del cuestionario, se planteó que "en ocasiones se comenta que los profesionales de la psicología que no encuentran trabajo, se dedican a la docencia" y se solicitó su opinión al respecto, específicamente, un 19% de la muestra señaló estar de acuerdo con esa afirmación, otro 19% añadió que esto podría ser cierto dado que no hay fuentes de empleo suficientes para los psicólogos egresados de las universidades, y otro 14.3% argumenta que esto es cierto dadas las deficiencias en la formación de estos estudiantes, lo que les impide encontrar trabajo *("Es cierto, muchos están mal formados o sub utilizados").* Por otra parte, el 47.7% de los entrevistados tuvo una postura de desacuerdo, argumentando que ser docente es una cuestión de vocación, y que la docencia es otro aspecto de desarrollo profesional *("Es otra decisión profesional que no está relacionada con el encontrar o no trabajo, es una vocación por la academia que muchas veces puede ser paralela a otras actividades económicas").*

Respecto a si los psicólogos deben ser formados solo únicamente por otros psicólogos, el 76.2% de los docentes opinaron que no necesariamente, mientras que el 23.8% se pronunció a favor de que sean solo estos, quienes se involucren en el proceso formativo.

Por último, ante la pregunta sobre el perfil ideal de un psicólogo formador de psicólogos se presentaron tres opiniones bien diferenciadas, el 9.5% asume que no existe, mientras que el 19% señala la vocación por enseñar y un 71.4% la experticia en el área que imparte.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo representa una aproximación a la descripción del perfil del enseñante ALFEPSI, específicamente el objetivo planteado fue analizar el perfil e identidad docentes, describiendo las habilidades, funciones, responsabilidades, valores, y tipo de preparación que se considera básica en la formación del psicólogo. Los resultados obtenidos en una pequeña muestra mexicana se consideran un esbozo inicial del tema y una primera aproximación de los autores.

Tomando en cuenta que la construcción de la identidad profesional del docente se prolonga durante todo su ejercicio profesional y que esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, sino que es necesario moldearla; se consideró necesario indagar aspectos formales de la muestra como nivel de estudios, corriente psicológica de preferencia, tipo de institución donde labora, sistema de enseñanza (presencial o en línea), tipo de materia que imparte, antigüedad docente y tipo de actividad profesional adicional ejercida, ya que se consideran a cada una de ellas variables fundamentales en la definición del perfil que los docentes van diseñando, trazando, delineando y concretando en su práctica profesional.

Como era lógico esperar, existe diversidad en la visión de los participantes, sin embargo, se enlistaron como habilidades básicas la capacidad de comunicación, la empatía, la creatividad, tener un pensamiento crítico y poder de observación, así como ser coherentes, pacientes y con vocación.

La función fue identificada como la de ser transmisores, facilitadores y orientadores del aprendizaje y los conocimientos –enmarcados en un plan de estudios–; mientras que las responsabilidades mencionadas fueron cumplir con los objetivos del plan de estudios y comunicar de forma clara los contenidos; ser un modelo a seguir, motivar y fomentar la tolerancia, así como tener un trato respetuoso y amable. Esto tiene que ver con lo mencionado por autores como Sayago, Chacón, y Rojas (2008), quienes afirman que los estudiantes interiorizan los modelos aprendidos de sus propios profesores, los cuales influyen en la forma en que ellos desempeñarán en el futuro este rol.

También respecto a los valores, hubo una lista amplia en la que resalta la responsabilidad social, la tolerancia y el comportamiento ético, a su vez se hace referencia al amor, la empatía, el respeto en general y el respeto a la vida en particular, la honestidad, responsabilidad y libertad.

En suma, a partir de los planteamientos de Fernández (2006), se asume una correspondencia entre el perfil docente descrito por los participantes –con su experiencia práctica profesional, la percepción que tienen de sí mismos como catedráticos, su formación y preferencia teórica, así como sus experiencias formativas–, y los argumentos presentados sobre las habilidades, funciones, valores y responsabilidades que –según ellos– deberían ser parte del docente en sí mismo, o en palabras de Wenger (2001) las personas adoptan pautas comportamentales que les permiten desempeñar una función en sociedad, lo cual los llega a definir como parte de ella, en este caso, ser docentes.

Al principio de este texto se hizo referencia a que los contextos, etapas históricas, formación, percepción social y personal que se tiene del perfil de los docentes influye directamente en un aumento exponencial en las exigencias que se le plantean (Vailant, 2007), a partir de los resultados obtenidos se puede corroborar tal afirmación, ya que –aunque se pudo clasificar el

contenido de las aportaciones–, cada uno de los participantes mencionaba aspectos diferentes y a veces hasta contrapuestos de cual es y/o debería ser el perfil de un docente formador de psicólogos y la formación específica de los estudiantes. Lo anterior implica que aún hay mucho trabajo por hacer y esta es la primera etapa para abordar y analizar el fenómeno.

Aunque se considera que los resultados aquí reportados son interesantes, se cree que tuvo limitaciones sobre todo referente al número de docentes que decidieron participar en la investigación, ya que la mayoría fue de una sola institución y del centro del país.

Además, se considera que, a pesar de pertenecer a una asociación interesada en el desarrollo y formación de estudiantes y docentes en psicología, se ha observado que la participación de sus miembros –en diferentes proyectos– no es copiosa, situación que genera un área de oportunidad para la asociación en general.

Finalmente, si bien se cuenta con una primera herramienta de investigación (Anexo 1), se está consiente que el cuestionario propuesto debe ser analizado, ampliado, revisado e incluso reformulado, como uno de los objetivos del grupo nacional e internacional de estudio del perfil general, características y/o identidad de docentes, profesores, o enseñantes de psicología.

Referencias bibliográficas:

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. (4th ed.). Los Angeles: Sage.

Dubar, C. (1991). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. *Reveu francaise de sociologie,* 34(2), 296-299.

Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Hewson, C., Vogel, C., & Laurent, D. (eds.). (2016). *Internet research methods (2nd ed.)*. London,: Sage.

Larreamendy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de la agencia. Revista de *Estudios Sociales*, (40), 33-43. Recuperado de http://res.uniandes.edu.co/view.php/711/view.php

Lave J., & Wenger, E. (1991). *Participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press.

Pérez, A. M. (1995). Los maestros y la reforma educativa. *Educación Interamericana de Desarrollo Educativo* (121): 193-211.

Roth, W. M., Lee, Y. J., & Hsu, P. L. (2009). A tool for changing the world: possibilities of cultural-historical activity theory to reinvigorate science education. *Studies in Science Education*, 45(2), 131-167.

Sayago-Quintana, Z. B., Chacón- Corzo, M. A., & Rojas de Rojas, M. E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educare*, 12(42), 551-561.

Streiner, D. L., Norman, G. R. & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use. 5th ed.* New York, NY: Oxford University Press.

Vailant, D. (2007). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación,* 8(1), 15-39.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós.

Cuestionario hacia un perfil docente

(Osorio & Prado, 2020)

Estimado colega, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI, UNAM) en colaboración con la Asociación Latinoamericana para la Enseñanza y Formación en Psicología (ALFEPSI), están realizando una investigación titulada “Hacia un perfil docente”, por lo que le solicitamos su participación voluntaria y confidencial en este proyecto. Estamos seguros que su aporte será muy significativo para el análisis de la identidad de los formadores en psicología.

¿Está usted de acuerdo en participar?	Sí / No
¿Es usted docente en psicología?	Sí / No

A continuación, le solicitamos nos brinde algunos datos que permitirán caracterizar sus respuestas. Le recordamos que toda la información será tratada con confidencialidad y será utilizada únicamente con fines estadísticos.

Sexo	Mujer / Hombre
Edad	
Institución en la que labora	
Grado máximo de estudios	Licenciatura / Maestría / Especialidad Doctorado / Post Doctorado
Corriente psicológica de su preferencia	
Tipo de institución donde labora	Pública / Privada / Ambas
Sistema de enseñanza	Presencial / A distancia / Mixto
Tipo de materia que imparte	Teórica / Práctica / Metodológica
Antigüedad Docente	
A parte de la docencia ¿Realiza alguna o actividad como psicólogo?	Sí / No
¿Cuál?	

Le solicitamos su opinión con respecto a las siguientes preguntas. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas.

1. ¿Cuál es la formación que debería tener un profesor de psicología?

2. ¿Cuáles son las 3 tres principales habilidades de un formador de psicólogos?
3. ¿Cuáles son las 3 tres principales funciones que debería desempeñar un profesor formador de psicólogos?
4. ¿Cuáles son las 3 tres principales responsabilidades de un formador de psicólogos?
5. ¿Cuáles son los 3 tres principales valores de un formador de psicólogos?
6. ¿Cuáles son las 3 tres principales habilidades que debería desarrollar en sus estudiantes un formador de psicólogos?
7. ¿Cuáles son las 3 tres principales responsabilidades que debería desarrollar en sus estudiantes un formador de psicólogos?
8. ¿Cuáles son los 3 tres principales valores que debería inculcar en su práctica docente un formador de psicólogos?
9. ¿Cuál es para usted la relación ideal entre docente y alumno?
10. ¿Considera que existe un perfil ideal de estudiante de psicología?
11. En ocasiones se comenta que los profesionales de la psicología que no encuentran trabajo, se dedican a la docencia, ¿cuál es su postura al respecto?
12. ¿Los psicólogos deben ser formados únicamente por otros psicólogos?
13. ¿Cuál sería el perfil ideal de un psicólogo formador de psicólogos?
14. ¿Tiene usted algún otro comentario al respecto? No dude en dejárnoslo saber.

Le agradecemos mucho su participación, sus aportes son de vital importancia para nosotros.

Gracias por participar

LOS PROCESOS DE TRANSMISIÓN EN PSICOLOGÍA. Una responsabilidad ética Desde una pedagogía De la alteridad

Mónica Laura Fornasari

Introducción

Dentro de la situacionalidad histórica, la vida cotidiana es el tiempo fuerte en que acontece la práctica educativa. [...]
En ella se constituyen los sujetos, docentes y alumnos como seres que hablan, viven y trabajan, en torno al conocimiento, representaciones y actitudes que los hacen protagonistas de una sociedad, una cultura, una época.
(GUYOT, 2007).

Con este ensayo nos proponemos destacar la relevancia que nuestra función docente adquiere en el ámbito universitario en los actuales contextos latinoamericanos, cuando asumimos la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones de psicólogos/as. Para que este acontecer, este devenir ("por-venir") sea posible, recuperamos distintos aportes –psicoanálisis, sociología, pedagogía, filosofía– para comprender los sentidos fundantes de los procesos de transmisión educativa.

Nuestro objetivo consiste en difundir el anhelo y el deseo de apropiarnos de la Educación Superior como campo de construcción de un *pensamiento crítico y complejo,* esto es de análisis, interpelación, apertura y transformación (reflexión y creatividad). De este modo, nos alejamos de una *actitud crítica,* que cierra y niega nuevas posibilidades, a través de la queja que paraliza. Esta actitud crítica refleja una posición pesimista y un pensamiento simple, que desconoce la complejidad y riqueza de los contextos socio-culturales emergentes en Latinoamérica.

En este trabajo entendemos la política universitaria como construcción de un proyecto colectivo a partir de las significaciones imaginarias sociales que organizan y le dan sentidos al mundo de la vida académica. La pregunta sobre cómo constituir sujetos autónomos en una sociedad heterónoma, se convierte en un desafío actual y una tarea compleja para la política universitaria democrática.

Un proyecto universitario de autonomía consiste en promover estudiantes con capacidad simbólica de reflexión, deliberación y acción para elaborar y sostener sus proyectos vitales en espacios colectivos. Por el contrario, las fracturas en los lazos sociales provocan desigualdad, exclusión y marginalidad, generando procesos de desubjetivación que afectan la posibilidad de decidir y actuar de manera autónoma. En esta orientación consideramos al sujeto como protagonista principal de su propio desarrollo, en una actividad que propone una praxis creadora cuyo resultado es la "auto-alteración" (transformación de sí) a partir de su propia autonomía subjetiva. Si los sujetos se constituyen en y por las instituciones, una política de la subjetividad construye el espacio educativo democrático para una acción reflexiva y deliberante a partir de proyectos colectivos y creativos. Un proyecto universitario será democrático cuando pueda expresar ideales, valores y deseos singulares en una trama colectiva. Aquí, lo plural no anula lo singular, por el contrario, lo integra a un espacio común.

El interrogante actual de la Educación Superior se basa en cómo desarrollar una política institucional que permita instruir, enseñar y formar sujetos éticos para la ciudadanía y la vida cultural. En este contexto, las universidades se enfrentan con el desafío de abrir sus puertas a la formación ciudadana, lo que supone aprender a hablar, para saber qué y cómo expresarlo, a quién y cuándo. Quien no se apropia de la palabra en el sentido de acceso al mundo cultural, termina delegando ese poder en otro (Tenti Fanfani, 2000). Un sujeto alienado en su constitución subjetiva es aquel que se encuentra capturado por el proyecto de otros y queda anulado como sujeto de deseo y pensamiento. Proceso que lo inhabilita y desmantela en su desarrollo subjetivo, quitándole las posibilidades de construir/defender su propia palabra, desde un posicionamiento autónomo y emancipador.

Una política educativa basada desde un enfoque totalizador, disciplinario y verticalista, desconoce la pluralidad, desmiente las voces singulares y autónomas, imponiendo la unicidad de criterios y perspectivas. Cuando esto sucede, se cristaliza un posicionamiento educativo en el lugar imaginario del Yo Ideal –como estado de completud y certeza–. El profesor es quien detenta un saber/poder absoluto y los alumnos quedan en un vínculo de adoctrinamiento, desde la sujeción arbitraria que anula sus diferencias y singularidades, destinados a la mera repetición. En este modelo la repetición encubre y niega los conflictos, las discrepancias, el resignificar la novedad, tramitar nuestro estado de incompletud e incorporar la incertidumbre que plantea la noción de futuro.

En cambio, desde nuestro enfoque basado en las políticas de la subjetividad –asumimos un posicionamiento docente desde el Ideal del Yo– a partir del cual cada acontecimiento de lo educativo, como marca e inscripción identitaria, les permita a los estudiantes habitar el espacio universitario desde un proceso de diferenciación y autonomía subjetiva. Desde esta posición, como profesores universitarios queremos recuperar las historias singulares y colectivas en las trayectorias académicas en la carrera de psicología, para dar cuenta de los nuevos sentidos que adquieren los procesos subjetivos en las tramas emergentes en la Educación Superior.

Hacia la formación de sujetos autónomos: aprender a ser psicólogo/a

Reflexionar acerca de los procesos de aprendizajes y los sentidos que se le otorgan para su comprensión, nos mueve a una mirada interna, para recordar y resignificar aquellos momentos (hitos) que marcaron nuestra identidad y nuestra biografía, por el estado de conmoción, interpelación, sorpresa, incertidumbre, angustia o placer vivenciado en cada situación de

aprendizaje. Los procesos de aprendizaje universitarios constituyen fenómenos complejos, y nos abren a tres dimensiones subjetivas (cognitivas, emocionales y sociales) que se entrelazan y articulan en su configuración constitutiva, condicionadas contextual y situacionalmente. García Márquez (1986) lo expresa de la siguiente manera:

El aprendizaje es un proceso múltiple que pone al sujeto en contacto con la realidad tanto interna como externa, a la que observa, analiza, relaciona, interioriza, representa, conceptualiza. Actuando sobre ella y reflexionando sobre lo actuado, lo aprehende, la hace suya. La relación "sujeto que aprende-objeto que debe ser aprendido" se establece mediante el aparato biológico (...), el aparato psíquico consciente e inconsciente que se constituye en la interacción del sujeto con su núcleo familiar y dentro del aparato psíquico lo que podemos recortar como una especialización: el aparato cognitivo. Estos determinan la estructura desde la que el sujeto aprende en interacción con un medio social-económico-cultural del que puede sentirse parte integrante o marginado (p. 23).

Por su parte, Piaget, desde la psicología genética, establece que la realidad se conoce por aproximaciones sucesivas mediante la actividad del sujeto cognitivo. Este proceso se desarrolla a través de un desequilibrio interno que pone al sujeto en acción para restablecerlo alternadamente. En tanto Pichón Riviére, denomina *espiral de conocimiento* a este proceso de estructuración cognitiva. De este modo, comprendemos que el aprendizaje se construye en una interacción (vínculo pedagógico), que está triangulada por diferentes términos: sujeto del aprendizaje –sujeto de la enseñanza– objeto de conocimiento, en una interrelación dialéctica, que debe mantener el equilibrio necesario en la tensión establecida en su configuración.

El psicoanálisis explica que el sujeto psíquico está en posición de aprender cuando reconoce que tiene una carencia, una falta (sentimiento de incompletud ontológica). Aprender, por lo tanto, significa desarrollar la capacidad simbólica de reflexionar acerca de los sentimientos y pensamientos (propios y ajenos). El ser humano, como ser articial, puede "pensar pensamientos" (Bion, 1980, p.13), y de esta manera, logra pasar del plano de la acción al de la simbolización. "Los procesos inconscientes son simbolizados en lugar de ser actuados" (García Márquez, 1986, p.26). En esta misma línea de análisis, para Karol (2004) el aprendizaje es un proceso de elaboración y de transformación que nos libera de la repetición: "El yo será un intérprete en búsqueda de sentidos" (p.124). La capacidad de interpretación, de otorgar nuevos sentidos sobre el mundo que nos rodea, brinda la posibilidad de historización, que consiste en articular la temporalidad del saber sobre lo acontecido en el pasado, con el re-conocimiento del presente y la construcción de un porvenir anhelado, sostenido por un proyecto vital.

Para Bleger (1971), pensar es *perder las certezas para abrir nuevas posibilidades*; por lo tanto, aprender implica un proceso de transformación y crecimiento subjetivo. Logro paulatino hacia la autonomía; tolerancia de ansiedades, frustraciones, desconcierto y confusión que genera el conflicto cognitivo, para integrarse al principio de realidad desde nuevas perspectivas. A fin de comprender la dimensión del aprendizaje en el sujeto social**,** García Márquez (1986) explica:

Entre los muchos aprendizajes que la escuela favorece está el aprendizaje social que comprende dos aspectos: los temas que son la apertura al mundo cultural y los usos y costumbres que la comunidad comparte. Es decir, aprender del otro y aprender con el otro (p.28).

Para Freud el psicoanálisis, la pedagogía y la política constituyen tres profesiones imposibles, en tanto se proponen la transformación de los sujetos. El objetivo del psicoanálisis no es suprimir o anular alguna de las instancias psíquicas, sino transformar la relación establecida entre ellas, en donde el Yo tiene que "devenir subjetividad reflexiva capaz de deliberación y de voluntad" (Castoriadis, 1997, pp. 93-94). Por tanto, el fin del análisis es consustancial con el proceso de subjetivación, como un devenir autónomo. Esto requiere que el sujeto logre rememorar, repetir y elaborar para provocar la actividad reflexiva, en el sentido de "pensar y pensarse". Castoriadis (1997) define a este proceso como la "imaginación radical creadora", que consiste en el influjo constante de representaciones, deseos y afectos que nos constituye definitivamente en seres humanos: "anthropos". Para advenir un "anthropos" se requiere el trabajo subjetivo de sublimar la energía pulsional para expandir esa imaginación creadora.

En una orientación similar, la pedagogía crítica se propone desarrollar la capacidad de aprender en los sujetos a partir de la apropiación, descubrimiento e invención de los objetos culturales. En los escenarios universitarios, la propuesta de configurar sujetos de aprendizaje activos y críticos, se puede realizar a través de los campos curriculares de formación específicos, y también, por la implementación de proyectos institucionales que habiliten la participación estudiantil. Para lograrlo es necesario estimular al máximo la actividad propia de los estudiantes (perspectiva psicogenética) y transmitir los sentidos que conllevan esos aprendizajes.

El acontecimiento de lo educativo como marca subjetivante supone una inscripción identitaria para que los estudiantes de Psicología logren habitar el espacio universitario desde un proceso de autonomía. En este sentido, Aulagnier (1977) incorpora la importancia de la dimensión temporal para construir la historicidad subjetiva "(…) el acceso a la historicidad es un factor esencial en el proceso identificatorio, imprescindible para que el sujeto alcance un umbral de autonomía. El acceso a la temporalidad y el acceso a la historización van de la mano" (p.168).

De este modo, nuestra intervención educativa desde una **pedagogía de la alteridad** se propone el desafío de ayudar a crear autonomía del sujeto, desde un posicionamiento ético de sostén y cuidado, alejada del adoctrinamiento/ adiestramiento (Fornasari, 2016 y 2013). Por el contrario, desde un dispositivo educativo que busque adoctrinar y adiestrar a los estudiantes se desestima y anula tanto su deseo como su pensamiento subjetivante. Freire (1987) expone con claridad esta posición desde la "pedagogía bancaria", y Skliar (2002) también la propone como una "pedagogía colonial".

Para López Molina (2008) la tensión que se establece entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña es fundante del vínculo pedagógico. El autor señala que el problema en la educación comienza cuando el **deseo de saber** (pulsión epistemofílica) y el **deseo de transmitir** se transmutan en una obligación para quien enseña y para quien aprende. Por otro lado, incorporamos la noción de objeto de conocimiento, como triangulador (regulador) del vínculo en los procesos de enseñanza- aprendizaje. López Molina (2008) lo expresa de la siguiente manera:

El psicoanálisis plantea que en el marco de la relación docente-alumno, la finalidad no es que el alumno se identifique con la figura (que no es sino un semblante) del profesor, sino con la pasión con la que este da cuenta de algún área del saber, con su posición (placentera, apasionada) frente al conocimiento (p.101).

Aprender a ser psicólogos/as implica afrontar una tarea compleja en los escenarios universitarios, ya que requiere incorporar nuevos contenidos culturales, académicos y profesionales, lo cual involucra la dimensión cognitiva, emocional y social, desde una trama y experiencia subjetivante. Posicionarnos como profesores en los contextos latinoamericanos actuales, desde el enfoque de una pedagogía de la alteridad, nos ayuda a superar el paradigma tradicional de enseñanza, que se postula en la trama de un vínculo imaginario de poder/ saber verticalista y atravesado excluyentemente por las lógicas emocionales, signadas por la indiferencia, la violencia y el desencuentro con el otro. Estos aportes nos permiten entender que la complejidad educativa y nuestra responsabilidad ética fundan nuevos paradigmas en los procesos universitarios contemporáneos.

Las tramas universitarias desde las políticas de la subjetividad

Para Tenti Fanfani (2008) los procesos de incorporación y desarrollo del conocimiento, necesitan condiciones sociales y pedagógicas que no están sostenidas en igual medida y calidad para todos los sujetos del aprendizaje: “Por lo tanto, dos son los desafíos de una política educativa democrática en las sociedades complejas: definir conocimientos básicos y construir las mejores condiciones para su desarrollo en las nuevas generaciones” (p.13). Por su parte, para Karol (2004) la ***transmisión*** es el proceso fundante de la humanización, ya que posibilita la constitución de lo subjetivo en el vínculo con el semejante. La autora nos explica que la socialización del sujeto no implica un tiempo segundo, ya que lo social como estatuto constitutivo y metapsicológico, se inscribe como parte indisoluble y estructurante de su subjetividad. “La transmisión sería, entonces, como un acto de pasaje, como acto de inscripción que permita la diferencia, una filiación que no se reduce a la pertenencia y que aleja al sujeto de la repetición”. (García Márquez, 1986, p.126). En este aprendizaje, el discurso social se re-elabora y se re-construye en una traducción subjetiva y creativa. Se trata de construir una nueva narrativa para provocar un relato diferente acerca de lo heredado.

Para Tenti Fanfani (2000) los problemas educativos emergentes que enfrentan hoy las instituciones educativas se configuran en tres ejes temáticos para el debate y la reflexión: (i) problemas de integración social, que remite a la producción, al trabajo y la justicia curricular; (ii) problemas de sentidos, que se expresan en la crisis que genera perplejidad e incertidumbre y (iii) problemas de la democracia, que refiere a la política, la libertad y la autonomía.

El reto actual de las instituciones universitarias es que necesitan instruir, enseñar y formar psicólogos/as para la ciudadanía y la vida cultural. El interrogante por la formación de las subjetividades universitarias remite a la dinámica del psiquismo y las diferentes matrices vinculares que intervienen en la biografía de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Fernández y Ruiz Velazco (1994) integran las dimensiones psíquicas y sociales de sus integrantes, recuperados en el sentido de subjetividades que emergen según el contexto específico de formación:

Nosotros preferimos hablar de subjetividades emergentes en las prácticas sociales, para aludir a un proceso de constitución de las mismas (…) Subjetividades que se desplazan y aglutinan en torno a un proyecto, a un ideal o a un líder, pero constituidas con la materia prima de múltiples redes grupales de pertenencia (p.67).

Desde nuestra posición, entendemos a las políticas de la subjetividad como procesos de construcción de un proyecto colectivo autónomo como significaciones imaginarias sociales

que organizan el mundo cultural y le dan sentidos al mundo de la vida. La pregunta sobre cómo formar sujetos autónomos en una sociedad heterónoma, se constituye en un desafío y una tarea compleja de la política universitaria actual. Desde la psicología sabemos que una política de la subjetividad construye el espacio para la reflexividad autónoma. Para Guyot (2007):

Las formas de la organización política, económica y social, las representaciones de los sujetos acerca del mundo y de sí mismos, el grado de desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, los modos subjetivos del vivir y del pensar en la compleja trama de la cultura, condicionan las prácticas educativas y sus modos de concreción (p.44).

Un proyecto de docencia universitaria que forme psicólogos/as para la autonomía consiste en promover la capacidad de reflexión y deliberación en los estudiantes, tanto en relación a sus procesos de simbolización, como a sus estrategias de acción para elaborar y sostener un proyecto vital. Diker (2004) sostiene que:

El experto aquí no será entonces aquel que dispone de estrategias y procedimientos probados, con resultados anticipables, sino, por el contrario, aquel que está dispuesto a sorprenderse, a manejarse en la incertidumbre de lo otro y a someter a juicio sus saberes (p.13).

Las políticas universitarias democráticas establecen la relación de pasaje entre un proyecto de sociedad instituyente a otro instituido, en un espacio de acción reflexiva y deliberante para forjar proyectos autónomos, colectivos y creativos. En cambio, en las instituciones atravesadas por una cultura heterónoma prevalece la interdicción de los actos y del pensamiento plural, la inhibición de la imaginación radical y del flujo representacional. Frente a la prohibición de la alternancia y un pensar diferente se inhabilita la acción y se impotentiza al sujeto cuando se mutila la “imaginación radical” del psiquismo. En las sociedades heterónomas se construye y se impone un mismo sentido para todos que debe internalizarse sin cuestionamientos. El sujeto renuncia a su propia autonomía a cambio de la seguridad y el resguardo social, ya que las fracturas en el lazo social provocan desigualdad, exclusión y marginalidad. Todo esto afecta la posibilidad de decidir y actuar de manera autónoma.

Tedesco (2008) expresa que las políticas de la subjetividad en el campo educativo plantean la necesidad de desarrollar sujetos reflexivos en los espacios de formación profesional. Esto requiere reconocer el derecho a construir la subjetividad desde la propia identidad y la capacidad de elegir. Desde esta perspectiva, proponemos resignificar las condiciones de transmisión y aprendizajes institucionales en la facultad de Psicología, que posibiliten el reconocimiento del otro como alteridad, la transformación del discurso pedagógico en conversaciones pedagógicas, las prácticas disciplinarias en praxis educativas y las actividades descentradas del profesor, para que el estudiante ocupe el lugar protagónico para el desarrollo de su autonomía, sus potencialidades y su transformación subjetiva. Un proyecto educativo será político cuando se integre y habilite en una praxis de valores acordados con la participación activa de sus estudiantes, lo que construye el sentido de pluralidad.

Entonces, crear oportunidades y mejores condiciones para aprender es una tarea que nos compete y convoca a los profesores universitarios, en cuanto a nuestra posición subjetiva frente a la enseñanza. Por lo cual, una de las tareas prioritarias para la Educación Superior y la formación de psicólogos/as será resignificar, proponer y construir proyectos profesionales vitales con sentidos de autonomía e integración socio-cultural.

Pedagogía de la alteridad: una mirada desde la complejidad

Desde el psicoanálisis, el deseo clínico como dispositivo de escucha y análisis, implica asumir una posición de renuncia al deseo de completud, al deseo de un saber acabado y cerrado. Desde nuestro enfoque, la clínica se nos propone como un espacio del silencio, aperturas, interrogantes o inquietudes. Para Percia (2001) la clínica institucional sería la disposición a escuchar: lo que se dice, se calla, se insinúa, se oculta, se entiende y lo que se confunde. Desde esta dimensión, focalizamos nuestra escucha y mirada en los que viven, trabajan, actúan y transitan en las instituciones universitarias, para reflexionar sobre las condiciones que facilitan u obstaculizan los procesos educativos. López Molina (2008) nos indica que:

Poco podemos hacer los psicoanalistas en particular y los psicólogos en general si no reconocemos la complejidad de las lógicas que atraviesan los procesos y los hechos educativos y si no revisamos críticamente los modos de intervención históricos. Solo una mirada multidimensional y una metodología interdisciplinaria son requisitos *sine qua non* para poder operar en las mejores condiciones (p.12).

A partir de nuestra posición psicoeducativa, la mirada será puesta en cada acontecer institucional para subrayar, proponer, preguntar, propiciar o cuestionar la trama instituida (aquello naturalizado en la dinámica de la vida cotidiana). En tanto la escucha atenta se abrirá a las propuestas de construir algo diferente; a recordar lo vivido; a preguntar por lo que se hace y por lo que se desea mejorar para producir un cambio.

La propuesta consiste en convocar el análisis, la atención y las narrativas subjetivas que posibiliten la construcción de un pensar colectivo que promueva algo diferente. La intervención docente debe abrir interrogantes sobre lo que no se entiende, lo que molesta, lo que duele, desestabiliza o provoca temor: “Un problema es una oportunidad para pensar. Una revuelta de ideas que necesitan entrar en un estado de discusión colectiva. (...) Un problema institucional es un *llamado* y, si tiene recepción, entonces, es una promesa, una posible conquista” (Percia, 2001, p.64). Por lo tanto, intervenir es dar respuesta a un llamado, a una demanda como una posibilidad de pensar sobre lo innominado; descubrir palabras que nombren; acompañar desde la alteridad (presencia simbólica de un otro significante).

A partir de los aportes de estos autores, podemos comprender lo que acontece en las instituciones universitarias, y de este modo, pensarlas como construcción de una potencia, de aquello que falta, de lo que puede advenir con nuevos sentidos, nuevas metáforas en el acto de educar y formar a las nuevas generaciones de psicólogos/as.

Desde nuestra propuesta, basada en la **pedagogía de la alteridad** (Fornasari, 2013 y 2016), proponemos que el profesor, ocupe su función como sujeto “responsable”, esto es, que tiene capacidad para responder (al llamado, a la demanda de un otro), a partir de la **mirada** y la **escucha** de aquello que permanece latente y no puede ser dicho en cada acontecimiento educativo; despertar el deseo de saber en sus estudiantes; brindar sentidos a lo que está entramado en la complejidad; enunciar lo que se ve y oye sin atribución de significado. Hacerse responsable desde la alteridad, de ese estudiante como sujeto de derechos en proceso de formación académica y profesional.

Algunas reflexiones finales

La formación de las subjetividades estudiantiles en la Educación Superior supone una diferencia en la construcción política de la realidad institucional universitaria. Un proyecto educativo colectivo inaugura un trabajo de formación de nuevas subjetividades en los sujetos universitarios en la medida que posibilite la praxis reflexiva y simbolizante. Aquí se despliega la interrelación dialéctica saber/poder en función de la circulación y propuesta de aquellos dispositivos institucionales que habiliten la participación estudiantil como lugar protagónico al interior de cada escenario educativo o, por el contrario, concentrarlos en unos pocos para reasegurar su lugar de dominio hacia el otro/a.

Las dimensiones tiempo/espacio son articuladores centrales en la dinámica educativa en la elaboración y ejecución de proyectos institucionales creativos para el encuentro intersubjetivo, en el sentido de construcción de procesos que inauguren las posibilidades de innovación, espera y simbolización. Las experiencias del encuentro con otros y lo otro inaugura la construcción del espacio abierto de la mismidad para alojar el vínculo con la alteridad. Las vivencias temporales reconstruyen el sentido del presente, a partir de investir y elaborar tanto el pasado como el futuro como sujetos histórico-sociales inmersos en cada cultura particular, dentro del contexto Latinoamericano.

Como profesores si recuperamos las historias singulares y colectivas de los estudiantes en sus trayectorias académicas, podremos dar cuenta de la historización como productora de nuevos sentidos educativos, contextualizados en los escenarios universitarios. Proponer la formación de la subjetividad en un sentido integral supone investir a los estudiantes de psicología en un lugar de apropiación de sus acciones y deseos a partir de incorporar nuevos dispositivos pedagógicos que habiliten otros espacios y tiempos educativos. El pensar sobre lo nuevo que emerge en los procesos universitarios, nos implica a expandir tramas significantes alternativas y novedosas a partir de los procesos de simbolización.

La dimensión política cuando define un discurso social, delimita lo que se vuelve visible (visibiliza) y establece los modos de hacer (repartir y distribuir). Muchas veces el sufrimiento singular, alojado en una biografía subjetiva, puede también estar atravesado por políticas desubjetivantes (circunstancias dolorosamente injustas). De este modo, podemos interrogarnos de qué manera se pueden organizar otras experiencias que permitan que un encuentro se transforme en oportunidad y habiliten al sujeto social, desde la constitución de la alteridad. Por el contrario, un sujeto desmantelado en su configuración subjetiva es aquel que queda capturado por el proyecto de otros, y termina destituido como sujeto de deseo y pensamiento. Un proyecto de esta naturaleza, que se presenta discursivamente como una ilusión totalizadora corre el riesgo de ofrecer un estado imaginario de seguridad y de completud imaginaria, pero anula al sujeto al borrar las diferencias subjetivas desde el Yo Ideal (como discurso UNO). Sostener un proyecto idealizado desde la omnipotencia, sin fisuras ni contradicciones expresa la dificultad de enfrentarse con la relación de alteridad para tolerar la presencia del otro y lo otro como diferentes a la propia mismidad.

Con esta línea de análisis, recuperamos los procesos de transmisión en la formación de psicólogos/as desde la idea de complejidad, ya que implica la articulación con otras nociones, tales como filiación, memoria, herencia, inscripción y significación. La transmisión pensada así, como un acto fundante de constitución subjetiva, conlleva un proceso de construcción

permanente que posibilita la inscripción psíquica y funda el mundo representacional y simbólico.

En este trabajo, el proceso de transmisión, considerado como dispositivo de inauguración y de apertura –en tanto logre interrumpir la repetición, que reitera y fija lo mismo, lo igual, sin trabajo de elaboración–, coloca al profesor de la carrera psicología en un lugar protagónico de transformación política y de re-creación pedagógica. Para que este acontecer, como devenir y "por-venir" sea posible, el profesor como sujeto responsable puede *responder éticamente* al llamado, a la demanda de ese otro, que se encuentra en proceso de formación profesional.

Desde nuestro enfoque, incorporamos una mirada desde el paradigma de la complejidad, fundamentados en la pedagogía de la alteridad y en las políticas de la subjetividad para reflexionar y tensionar los modos de intervención docentes que obstaculizan los procesos de transmisión universitarios y de constitución subjetiva, profundizando el desencuentro con ese otro semejante, que aún está en una trayectoria formativa.

Finalmente, pensamos desde el campo de la Educación Superior, que la formación de psicólogos consiste en un acto político, social y subjetivante, y nos mueve a crear mejores condiciones que estimulen el trabajo del pensamiento, la simbolización, la elaboración y la reorganización psíquica. Formar psicólogos equivaldría a promover y desear un acontecer diferente para cada biografía subjetiva. Comprender la complejidad del campo educativo, nos ayuda a pensar los procesos de transmisión desde el entramado de interrelaciones, desde lo singular y lo plural, en las lógicas atravesadas por la simultaneidad de pensamientos, emociones y acciones entre estudiantes y profesores en cada uno de los contextos universitarios latinoamericanos.

Referencias bibliográficas

Aulagnier, Piera (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado.* Buenos Aires: Amorrortu.

Castoriadis, Cornelius (1997). *El mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.

Diker, Gabriela (2004). Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En Frigerio y Diker. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad* (pp. 8-13). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fernández, Lidia y Ruiz Velasco, María Eugenia (1994). Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. Trabajo presentado en el Simposio Subjetividad y Procesos Sociales. Ciudad de México, del 15 al 17 de junio de 1994.

Fornasari, Mónica (2016). *Consejos de Convivencia Escolar. Ética y democracia educativa*. Córdoba: Ferreyra.

Fornasari, Mónica (2013). *El sujeto ético en el campo educativo. Sentidos de una pedagogía de la alteridad.* Córdoba: Ferreyra.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogía del oprimido*. 36º edic. Montevideo: Tierra Nueva.

García Márquez, Nélida (1986). *Quiero aprender, dame una oportunidad.* Barcelona: Gedisa.

Guyot, Violeta (2007). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad.* Universidad Nacional de San Luis: Proyecto.

Karol, Mariana (2004). La transmisión: entre el olvido y el recuerdo, entre el pasado y el futuro. En Frigerio y Diker: *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad* (pp.121-128). Buenos Aires: Novedades Educativas.

López Molina, Eduardo (2008). *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*. Córdoba: Ferreyra.

Percia, Marcelo (2001). Ideas que responden, preguntas que no cesan. Para una clínica de las instituciones. En Duschatzky, S. y Birgin, A. *¿Dónde está la escuela*? Buenos Aires: Manantial, SRL.

Skliar, Carlos (2002). Alteridades y Pedagogías. O… ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educacao & Sociedade,* año XXIII, no. 79, agosto 2002.

Tedesco, Juan Carlos (2008). ¿Son posibles las políticas de la subjetividad? En: Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: IIPE-UNESCO-Siglo XXI.

Tenti Fanfani, Emilio (comp.) (2000). *La escuela constructora de subjetividad*. UNICEF. Buenos Aires: Losada.

Tenti Fanfani, Emilio (2008). *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI.

SER DOCENTE DE PSICOLOGIA NA AMÉRICA LATINA. Uma visão Crítica analítico-comportamental

Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni
Marcos Spector Azoubel
Amílcar Rodrigues Fonseca Júnior

A definição do que seria o objeto de estudo da Psicologia variou ao longo do tempo, de tal modo que se poderia falar em Psicologias, um fenômeno polissêmico. Todorov (2007) apresenta a Psicologia como o estudo das interações entre as pessoas e seu ambiente, entendido em um sentido abrangente –interno, externo, biológico, físico, social ou histórico. Essas interações, sinonímias de fenômenos e processos psicológicos, são produtos e produtoras de seu contexto presente/particular e de seu momento histórico. Segundo essa concepção, culturas são determinadas por e determinantes de fenômenos e processos psicológicos.

A caracterização de um perfil docente para a América Latina deve pressupor discutir não o psicólogo que queremos, mas sim *que psicólogo a população que constitui o País precisa* (Botomé, 2006). Coloca-se, diante disso, algumas questões.

Como decidir o que deve ser ensinado para formar psicólogos que estudem e trabalhem com interações num determinado contexto histórico, político, social e econômico? Como ensinar a transformar o conhecimento existente, e a ser produzido, em atuação profissional? Como a Psicologia pode trabalhar para promover, em cada um de nossos países, um desenvolvimento autônomo, que produz conhecimento e tecnologia social a partir das necessidades dos povos, ao invés de meramente reproduzir modelos importados de outra realidade (conforme Ribeiro, 1969, citado por Botomé, 1988)? Como fazê-lo de maneira a viabilizar novos repertórios que permitam que nossos estudantes sejam capazes de mudar as condições existentes, colocando a nossa ciência a serviço de princípios revolucionários (Holland, 1977)? Como responder a isso sem identificar, por um lado, o conhecimento produzido e acumulado em nossa área e, por outro, como diria Martin-Baró (1996), as circunstâncias concretas da população a que se deve atender? Como responder a essas questões sem identificar a que condições os docentes estão submetidos em seu cotidiano?

Lidar com fenômenos e processos psicológicos e intervir na realidade com recursos produzidos pela ciência, com base nas necessidades e demandas da maioria da população,

está relacionado às aprendizagens que vão sendo construídas/constituídas no processo de uma formação ampla. Santos, Kienem, Vieceli, Botomé e Kubo (2009) indicam caraterísticas dessa formação, dentre as quais destacamos o seu aspecto científico –"aprender a aprender com o exercício profissional e aprender a produzir conhecimento científico em diferentes condições e modalidades sobre os processos e fenômenos psicológicos, inclusive a respeito da intervenção profissional sobre eles" (p. 138); técnico– "utilizar com correção e precisão o instrumental de trabalho do psicólogo e o conhecimento existente relacionado ao exercício da profissão" (p. 138); e filosófico –"raciocinar e falar com correção e precisão a respeito do conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos" (p. 138).

Reconhecer e atuar sobre as circunstâncias concretas da população exige, ainda segundo Santos *et al.* (2009), uma capacitação social –"relacionar-se com outras pessoas em diferentes contextos de forma a otimizar a qualidade dessas interações, inclusive no âmbito das interações profissionais e interprofissionais" (p. 138); política– "equilibrar as relações de poder na sociedade, nas organizações, grupos ou interações pessoais em qualquer circunstância da atividade humana" (p. 138), considerando "novas formas e procedimentos de atuação com cuidados apropriados à natureza de cada tipo de intervenção" (p. 138); e ética –"avaliar continuamente a produção de benefícios e o controle da produção de possíveis prejuízos, abusos ou sofrimento de qualquer tipo para outras pessoas, inclusive profissionais com quem trabalhar" (p. 138).

Parece-nos que o caminho para a formação de psicólogos está brevemente exposto. Há, ao menos, mais um elemento a ser considerado: a atuação dos docentes, assim como a atuação daqueles por eles formados, também é determinada pelo contexto histórico, econômico, político e social.

Fatores que condicionam a atuação docente na América Latina

A atuação docente está condicionada ao contexto histórico, econômico, político e social que circunscreve os limites e as possibilidades de ensino, pesquisa e extensão; atividades por princípio indissociáveis, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Art. 207, Brasil, 1988). Na América Latina, o contexto é de avanço da prática neoliberal de *mercantilização da educação* (i.e., da aplicação da lógica de mercado à Educação, conforme Serafim, 2011). Esse avanço, à medida que afeta a qualidade dos cursos superiores e as condições de trabalho dos docentes, atinge diretamente a formação de novos psicólogos.

A mercantilização da educação, comum entre Instituições de Ensino Superior (IES) latino-americanas (Bosi, 2007) –em especial, aquelas com fins lucrativos–, implica o uso de estratégias de obtenção de lucro por meio da comercialização de "serviços" educacionais (Pereira, 2009). Destacam-se, entre elas, a compra de instituições de ensino de pequeno e médio porte por oligopólios educacionais, a fusão de capital entre empresas do ramo e a oferta de ações na bolsa de valores (Carvalho, 2013; Chaves, 2010).

Amparada por programas governamentais que dão a ilusória percepção de democratização do acesso ao ensino (Araújo, 2017), a lógica mercantil de educação tem mudado a estrutura dos cursos ofertados pelas IES, com impactos negativos sobre a qualidade desses cursos. Exemplos disso são diversos: menor investimento em recursos pedagógicos (e.g., fechamento de laboratórios didáticos), redução na carga horária dos cursos, aumento do uso

de estratégias de educação a distância, dentre outras práticas que reduzem as despesas das IES (e.g., com gastos materiais e contratuais) e maximizam o seu lucro (Abramides, 2012).

A mercantilização da Educação tem efeito, também, sobre o exercício da docência, sobretudo no setor privado. Regimes de dedicação exclusiva são preteridos em comparação a regimes de contratação por hora/aula (Bosi, 2007). Nessa modalidade, a exploração do trabalho docente é elevada: ganha-se pelas horas em sala de aula, mas não de forma equivalente por atividades extraclasse, como preparação de aulas, correção de exercícios e realização de tarefas anteriormente desempenhadas pelas secretarias das universidades (e.g., lançamento de notas e faltas nos sistemas institucionais; Ferrer & Rossignoli, 2016). Nesse contexto, o trabalho docente fica restrito ao ensino; outras atividades, de igual importância, muitas vezes, são conduzidas de forma não remunerada (e.g., orientação de Iniciação Científica).

A precarização do trabalho docente não se restringe, porém, à modalidade de contrato por hora/aula. Em outros regimes de contratação, professores são, também, defrontados com condições adversas. A lógica produtivista aplicada ao Ensino Superior se reflete em métricas de produtividade que estimulam a sobrecarga de trabalho, a competição entre docentes e a veiculação precoce de trabalhos acadêmicos (Santos, 2012). Ademais, são práticas comuns o aumento no número de estudantes por turma –e consequente aumento no trabalho de acompanhamento dos estudantes– sem acréscimo salarial, o aumento no número de horas em sala de aula (Bosi, 2007), a suspensão ou abolição de planos de carreira (Ferrer & Rossignoli, 2016), a corrosão salarial (Gaspar & Fernandes, 2015), a demissão (ou ameaça de demissão) com base no nível de titulação como plano de contenção de gastos, e a atribuição de aulas sem relação com a formação acadêmica do professor (Santos, 2012).

Os efeitos das políticas econômicas vigentes e da lógica produtivista delas derivadas se estendem a IES sem fins lucrativos (Vieira, 2013). Docentes que trabalham em universidades públicas ou comunitárias são, também, defrontados com empecilhos para a implementação de uma educação efetiva. Há relatos, por exemplo, de dificuldade de obtenção de verba para remuneração de monitores e tutores, que poderiam auxiliar em atividades educativas, de desvalorização de publicações didáticas, frente a publicações técnicas, de excesso de burocracia nas IES e de resistência, por parte dos membros dessas instituições, a novas propostas que rompam com os modelos tradicionais de ensino (Azoubel & Gianfaldoni, 2014).

Nesse contexto de sucateamento do trabalho docente, em que impera um conflito entre o lucro das IES e a qualidade da educação (Carvalho, 2013), o docente, sob a tutela de seus empregadores, é levado a lidar com objetivos pedagógicos e objetivos institucionais por vezes discrepantes, que podem propiciar sofrimentos ético-políticos no exercício da profissão (Rolo, 2011). Todas as condições de trabalho destacadas, resultantes das contingências de lucro existentes em nível macro, têm efeitos deletérios sobre a saúde do trabalhador. Além da alienação do trabalho, que favorece a insatisfação com o exercício da profissão (Ulman, 1983), essas contingências favorecem a ocorrência de alterações comportamentais correlacionadas, por exemplo, à Síndrome de Burnout (Carlotto, 2002). Em conjunto, esses fatores são impeditivos de uma atuação qualificada.

Como se nota, a autonomia do professor, circunscrita aos interesses do empregador e aos interesses mais amplos daqueles que determinam as diretrizes (inter)nacionais da Educação, é limitada. Nesse contexto, o ensino, como projeto político-pedagógico de formação para o mercado de trabalho, e não para a vida (Mészáros, 2008), é conduzido de modo independente da pesquisa e da extensão; a pesquisa é impedida pela ausência de fomento, que restringe o

fazer científico a alguns poucos –a menos que o tema da pesquisa atenda a exigências temáticas como, por exemplo, o desenvolvimento de tecnologias específicas em curto prazo; e a extensão, subordinada a interesses de mercado, é impedida de atender a demandas locais (Abramides, 2012), restringindo o desenvolvimento autônomo do nosso país. Não há, nesse cenário, espaço para o exercício integrado das atividades que caracterizam a profissão (Santos, 2012). As práticas de mercantilização da Educação vão na contramão das diretrizes previstas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Art. 207; Brasil, 1988).

Acrescenta-se a essa análise a necessidade de considerarmos como o contexto econômico, político e social mais amplo determina o que será ensinado, pesquisado e transformado na sociedade. A divisão sociotécnica e a divisão internacional do trabalho têm como implicação a setorização da produção de conhecimento. Países centrais, nos quais o investimento em ciência é massivo (UNESCO, 2015), determinam agendas de pesquisa que tendem a ser adotadas por países periféricos, como os países latino-americanos. Essas agendas, todavia, não raro representam apenas os interesses intelectuais, culturais, políticos e socioeconômicos dos países centrais –aos países periféricos, muitas vezes, resta o trabalho técnico e altamente especializado na produção de conhecimento (Kreimer, 2011). Produz-se, assim, dados cuja generalidade é questionável. Isso tem implicações deletérias para a Educação.

Se o conhecimento a ser produzido, ensinado e, consequentemente, colocado em prática não atende às necessidades dos países periféricos que os produzem (ou importam), quão relevante é esse conhecimento para esses países? Sem uma preocupação com essa questão, o processo educacional pode se distanciar da realidade dos que são ensinados, o que, segundo Paulo Freire (2019), se afasta de uma educação libertadora.

Faz-se necessário um projeto político-pedagógico crítico à mercantilização da educação e eticamente compromissado com a transformação do modelo de sociedade que, como demonstrado, desqualifica o fazer docente.

Até o momento, expusemos características da formação de profissionais para trabalhar com fenômenos e processos psicológicos e condições a que os docentes estão submetidos na realização dessa empreitada. Cabe a nós indicarmos perspectivas para o ensino-aprendizagem formal de profissionais críticos e engajados na transformação da sociedade e o faremos a partir da Análise do Comportamento que, com sua proposta para a Educação e suas tecnologias, têm grande potencial para contribuir nessa direção. Acreditamos que a descrição de comportamentos docentes, necessários e possíveis em situações de ensino-aprendizagem formal, nos permite contribuir para a compreensão do mundo e, inclusive, para a sua transformação.

Uma perspectiva analítico-comportamental para a atuação docente comprometida com a transformação da realidade

O que apresentaremos como nosso perfil talvez represente mais propriamente quem gostaríamos de ser do que quem somos hoje. Destacaremos, a seguir, alguns dos nossos compromissos e ideais para a formação de novos psicólogos latino-americanos que guiam, ou deveriam guiar, a nossa prática educacional. Apesar desses princípios indicarem práticas norteadoras para qualquer atividade educativa, não apenas para o ensino-aprendizagem de

psicologia na América Latina, consideramos que, se seguidos, eles podem guiar a leitura crítica das realidades latino-americanas e a transformação dessas realidades.

Apresentamos, anteriormente, aspectos que dificultam a nossa prática comprometida com a sociedade. Tais empecilhos nos exigem duas lutas: a busca por fazer o possível para construir uma prática mais próxima dos nossos ideais, com as condições que temos, e o empenho em mudar essas condições que atravancam a nossa prática, permitindo-nos ir além.

Defendemos que o estabelecimento de objetivos educacionais claros é requisito básico para o ensino efetivo. Sem parâmetros claros, passíveis de avaliação, o docente e outros membros do sistema educacional dificilmente terão acesso a uma medida de seu sucesso ou insucesso, o que deve diminuir as chances de que bons procedimentos se repitam, se aperfeiçoem, e maus procedimentos se extingam. A formulação de objetivos claros dá parâmetros para medir o sucesso de uma disciplina, auxiliar o estudante a se organizar no processo de desenvolvimento dos comportamentos, permitir a escolha dos materiais didáticos e métodos a serem utilizados e criar condição para se pensar sobre quais repertórios serão importantes na vida do estudante (Juliano & Luna, 2008). Em outras palavras, não é possível saber se estamos chegando ao nosso destino se não sabemos, a princípio, para onde queremos ir.

A formulação desses objetivos educacionais deve partir de uma análise da realidade em que os estudantes estão inseridos, levando em conta as necessidades de sua comunidade (Kubo & Botomé, 2001). De acordo com Kienen, Kubo e Botomé (2013), para definir os objetivos, é preciso pensar em metas voltadas para o futuro: habilidades que serão úteis para os estudantes fora da situação de sala de aula e que possibilitarão mudanças no *status quo* de instituições e sociedade. A preocupação com a relevância social dos objetivos a serem estabelecidos é explícita, sendo necessário analisar as contingências em que o estudante está inserido e estabelecer os comportamentos capazes de capacitá-lo a agir nessa realidade e a transformá-la.

O estabelecimento de objetivos educacionais para formação de novos psicólogos deve estar embasado numa análise da realidade em que o futuro profissional estará inserido. A partir dela, devem-se identificar “que ações são apropriadas para que o profissional formado lide com as situações que encontra e que permitam produzir o que é significativo para atender às necessidades da população na área, região ou núcleo humano onde o profissional vai atuar” (Kubo & Botomé, 2001, sem página).

De acordo com Fawcett (1991), um requisito básico para permitir a avaliação da validade social de uma intervenção psicológica é a apresentação clara dos objetivos sociais e dos comportamentos a serem desenvolvidos com a população alvo para alcançar tais objetivos. No contexto de formação superior, apresentar os objetivos propostos pode permitir que os estudantes e a comunidade acadêmica avaliem a pertinência das propostas e participem ativamente do planejamento das práticas educacionais a que serão expostos.

Ao planejar o ensino, consideramos importante especificar o repertório de entrada dos educandos: as habilidades importantes que já são capazes de emitir e os pré-requisitos que não foram desenvolvidos até o momento (Cortegoso & Coser, 2011). Esses dados podem subsidiar decisões importantes sobre o que precisa ser ensinado e, ao final do processo educacional, permitir avaliar o quanto cada educando evoluiu, usando o seu próprio repertório como régua.

Há certos repertórios, promotores de independência, que poderiam ser desejáveis a qualquer educando, visto que permitem a sua atuação em variadas situações novas. Nesse sentido, Skinner (1968/1975) aponta para a importância do ensino de repertórios que chamou de autogoverno intelectual (i.e., repertório de exploração de diferentes aspectos do mundo, de forma independente, por meio do uso de estratégias de solução de problemas) e de autogoverno ético (i.e., repertório de descrição de dilemas éticos e emprego de estratégias de autocontrole que lhe permitam agir de maneira ética, pelo bem comum, em longo prazo). Educandos que se autogovernam se tornam mais capazes de assumir os rumos de suas vidas, aprendendo mais do que os educadores puderam ensinar e encontrando soluções para problemas intelectuais e éticos novos, possivelmente não previstos pelos planejadores educacionais.

Outro aspecto que consideramos fundamental é o respeito e o incentivo à diversidade teórica e prática no ensino de psicologia. De acordo com Skinner (1968/1975), práticas culturais diversas aumentam as chances de sucesso dos membros de uma cultura ao lidarem com novos problemas, afinal, quanto mais práticas existirem, maiores as chances de uma delas solucionar novos dilemas. Assim, a pluralidade teórica e prática que marca a psicologia pode ser relevante para a resolução de questões sociais.

Compreendemos a educação como um processo relacional em que a sala de aula é uma oficina de aprendizagens de professores e estudantes. Segundo Kubo e Botomé (2001), o ensino só pode ser explicado como uma relação entre comportamentos de quem ensina e de quem aprende, num processo ensinar-aprender. Desta forma, o ensinar diz respeito às ações dos professores e o aprender às mudanças comportamentais produzidas nos educandos (aprendizado), decorrentes das ações dos educadores. O ensino considerado eficaz seria aquele que, levando-se em conta os objetivos formulados, produzisse as alterações esperadas no repertório do educando. Assim, para avaliar a sua eficácia, é preciso estar sensível aos comportamentos dos educandos.

Segundo essa concepção, os educandos precisam ser agentes ativos para que possam aprender efetivamente. Skinner opôs-se à noção de que o professor é aquele que sabe e transmite seu conhecimento, como um objeto que pode, simplesmente, ser depositado no estudante. De acordo com ele, a prática do ensino em que o professor fala e os estudantes escutam deve possuir origem na noção de que as palavras possuem significado em si e que podem ser transmitidas pelo falante e adquiridas ou retidas como objetos pelo ouvinte. Como efeito desse tipo de prática, o estudante torna-se “cada vez mais um mero receptáculo passivo da instrução” (Skinner, 1968/1975, p. 27).

De acordo com Skinner (1968/1975), para garantir a aprendizagem é importante demandar atividade constante dos estudantes e planejar *feedbacks* para suas ações. Segundo essa concepção, a aprendizagem se torna mais efetiva e menos enfadonha quando os educandos são ativos no processo de aprendizagem e produzem consequências imediatas para as suas ações (Keller, 1983).

Além de demandar atividade constante dos estudantes e de planejar *feedbacks*, defendemos que o ensino deve obedecer a uma progressão gradual, de forma a favorecer a aprendizagem dos educandos. Essa progressão deveria, o máximo possível, respeitar o ritmo de cada estudante e basear-se em suas necessidades específicas. O caminho entre o repertório inicial dos estudantes e o repertório final deve ser trilhado com a apresentação de instruções claras e descrição de exemplos que capacitem aprendiz a compreender e aplicar o que foi dito

(Slocum, 2004). Seguindo esse caminho, o desenvolvimento de novos repertórios se torna mais suave.

Para motivar os estudantes em suas tarefas e fornecer *feedbacks* adequados, defendemos o uso de práticas positivas (e.g., aprovação e afeto). Afinal, a aplicação de métodos coercitivos (e.g., ameaças, restrições, broncas e castigos) é vista por Skinner (1968/1975) como um dos principais e mais recorrentes problemas nos sistemas educacionais. Ainda que práticas coercitivas tendam a funcionar em curto prazo, levando estudantes a se comportarem da maneira desejada, em longo prazo, tendem a dificultar o processo educacional, fazendo com que estudantes contra-ataquem os professores que fazem uso dessas práticas e evitem os contextos educacionais.

Nesse momento, em que há crescimento de propostas de ensino a distância, achamos fundamental destacar a nossa posição sobre o uso de certas tecnologias de ensino. Somos contra o uso de estratégias de ensino a distância: que substituam a educação formal presencial; que acarretem redução no tempo e na qualidade do contato entre docentes e estudantes; que sejam aplicadas como forma de minimizar custos e maximizar lucros, a despeito de seus efeitos pedagógicos; e/ou que repliquem em larga escala um ensino inefetivo.

Em consonância com o que Skinner defendeu, entendemos que os aparatos tecnológicos deveriam ser utilizados para retirar dos educadores aqueles trabalhos mecânicos, burocráticos e que poderiam ser feitos, sem prejuízo, por uma máquina. Porém, isso deveria ser feito para que o professor pudesse empenhar-se, ainda mais, naquelas tarefas em que o contato humano é insubstituível:

Há trabalho mais importante a ser feito, no qual as relações da professora com o aluno não podem ser duplicadas por um aparelho mecânico. . . a professora pode começar a funcionar, não no lugar de uma máquina barata, mas através de contatos intelectuais, culturais e emocionais daquele tipo todo especial que testemunham sua natureza de ser humano (Skinner, 1968/1975, p. 25).

Assim, reafirmamos a nossa oposição ao crescimento do EaD por razões mercadológicas (cf. Abramides, 2012), que tem reduzido o importante contato humano na educação e retirado horas de trabalho dos docentes. Ao mesmo tempo, defendemos o papel central da relação humana entre os docentes e seus estudantes e o uso de aparatos tecnológicos apenas se permitir aumento na quantidade e na qualidade das interações humanas e na efetividade da educação.

Por fim, cremos que a educação deve estar comprometida com uma visão de ciência transformadora. Estamos de acordo com Bacon (1620/1960), segundo o qual a ciência é bem-sucedida quando capacita transformações no mundo, de forma que “conhecimento humano e poder humano reúnem-se em um” (p. 39). Nessa concepção, a ciência é marcada por dois aspectos principais: a compreensão e a modificação da realidade. Assim, como docentes latino-americanos de psicologia, acreditamos que um dos nossos objetivos deve ser fortalecer a construção de conhecimento científico e, como efeito, aumentar as chances de transformação da nossa realidade

A ciência, como uma prática que envolve a descrição e a mudança da realidade, é subsidiada pelos dados produzidos por meio de pesquisas. Segundo Skinner (1947), “pesquisa científica” é um rótulo que agrupa qualquer tipo de prática que busque identificar e descrever relações

entre eventos do mundo, de modo que essas descrições permitam a atuação efetiva frente aos fenômenos descritos. Dessa maneira, as pesquisas podem ser entendidas como uma ferramenta necessária para capacitar atuação no mundo.

Em suma, destacamos a necessidade do estabelecimento de objetivos educacionais claros, baseados numa análise crítica da realidade dos estudantes. Esses objetivos devem permitir avaliar sua validade social e a efetividade da aplicação de procedimentos educacionais para atingi-los. Além disso, indicamos que, para nós, a educação deve ser científica, no sentido de uma ciência que busca descrever e modificar a realidade e que se baseia em conhecimentos derivados de uma ciência da aprendizagem, e deve respeitar a pluralidade teórica e prática.

O conjunto de princípios apresentados indica a nossa preocupação com o ensino efetivo e transformador da realidade. Em nossa concepção, essas preocupações são indissociáveis: se os estudantes não aprendem efetivamente as habilidades necessárias para descrever e interpretar o mundo, dificilmente conseguirão transformá-lo.

Nesse sentido, a educação inefetiva, que não alcança seus objetivos, é conservadora, pois não capacita os educandos a agirem sobre o mundo, descrevendo e alterando a realidade. Por outro lado, defendemos uma educação que tenha como propósito desenvolver repertórios que permitam a descrição, a interpretação crítica e a modificação da realidade social em que os educandos estão inseridos. Por esse caminho gostaríamos de seguir.

Referências

Abramides, M. B. C. (2012). As contrarreformas do ensino superior e a luta pela educação de qualidade. *Serviço Social e Saúde*, *11*(1), 7-26. https://doi.org/10.20396/sss.v11i1.8635009

Araújo, M. L. S. (2017). Reconfiguração do ensino superior brasileiro: direito ou desmonte? *Revista Internacional de Educação Superior*, *3*(3), 645-677. https://doi.org/10.22348/riesup.v3i3.7781

Azoubel, M. S. & Gianfaldoni, M. H. T. A. (2014). Utilização de procedimentos de ensino-aprendizagem: relatos de analistas do comportamento. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, *5*(2),78-92. https://doi.org/10.18761/perspectivas.v5i2.133

Bacon, F. (1960). *The new organon*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill. (Trabalho original publicado em 1620).

Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*, *28*(101), 1503-1523. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012

Botomé, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a psicologia como área de atuação e como campo profissional. Em Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro.* São Paulo, Edicon.

Botomé, S. P. (2006). Comportamentos profissionais do psicólogo em um sistema de contingências para a sua aprendizagem. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento. 2*(2), 171-191. http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v2i2.811

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Carlotto, M. S. (2002). A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, *7*(1), 21-29. https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005

Carvalho, C. H. A. (2013). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, *18*(54), 761-776. https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013

Chaves, V. L. J. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, *31*(111), 481-500. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010

Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos: EdUFSCar.

Fawcett, S. B. (1991). Social validity: a note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *24*(2), 235-239. http://dx.doi.org/10.1901/jaba.1991.24-235

Ferrer, W. M. H., & Rossignoli, M. (2017). Expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente: o trabalho do "horista" no ensino privado. *Cadernos de Pesquisa*, *23*, 106-118. http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p106-118

Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (71ª ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Gaspar, R. F., & Fernandes, T. C. (2015). Oligopolização e precarização do trabalho docente no ensino superior privado brasileiro: causas, conexões e consequências. *Revista Espaço Acadêmico*, *14*(168), 77-92.

Holland, J. G. (1977). ¿Servirán los principios conductuales para los revolucionários? Em Keller, F. S. & Iñesta, E. R. (Orgs.). *Modificación de conducta: aplicaciones a la educación.* México: Trillas.

Juliano, M. C. & Luna, S. V. (2008) Programação de ensino como uma tecnologia para a educação. Em Silva, W. C. M. P. (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 21, pp. 219- 233). Santo André: Esetec.

Keller, F. S. (1983). *Aprendendo a ensinar: memórias de um professor universitário*. São Paulo: Edicon.

Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, *21*(4), 481-494.

Kreimer, P. (2011). Internacionalização e tensões da ciência latino-americana. *Ciência e Cultura*, *63*(2), 56-59. https://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252011000200018

Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, *5*(1). http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321.

Martin-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia, 2*(1), 7-27. https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2a ed.; I. Tavares, Trad.). São Paulo: Boitempo.

Pereira, L. D. (2009). Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. *Revista Katálysis*, *12*(2), 268-277. https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017

Rolo, D. (2011). Novas perspectivas sobre o sofrimento ético no trabalho: o caso da mentira como prescrição. Em L. I. Sznelwar (Org.), *Saúde dos bancários* (pp. 83-103). São Paulo: Publisher Brasil.

Santos, S. D. M. (2012). A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. *Educar em Revista, 46*, 229-244. https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400016

Santos, G.C. V.; Kienem, N.; Vieceli, J.; Botomé, S. P.; Kubo, O.M. (2009). "Habilidades" e "Competências" a desenvolver na capacitação de psicólogos: uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame das Diretrizes Curriculares. *Interação em Psicologia*, *13*(1), 131-145. http://dx.doi.org/10.5380/psi.v13i1.12279

Serafim, M. P. (2011). O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *16*(2), 241-265. https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200002

Skinner, B. F. (1947). Experimental psychology. Em W. Dennis (Org.), *Current trends in psychology* (pp. 16-49). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

_____. (1975) *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, Trad.). São Paulo: E.P.U – Editora Pedagógica e Universitária. (Trabalho original publicado em 1968)

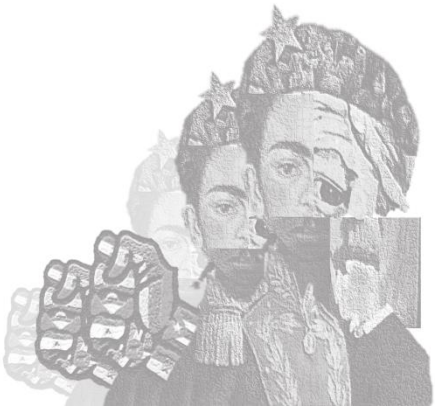
Slocum, T. A. (2004). Direct instruction: The big ideas. Em D. J. Moran & R. W. Malott (Orgs.), *Evidence-based educational methods: advances from the behavioral sciences* (pp. 81-94). San Diego: Elsevier Academic Press.

Todorov, J. C. (2007). A Psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *23*(n. especial), 57-61. https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500011

Ulman, J. (1983). Toward a united front: a class analysis of social and political action. *Behaviorists for Social Action Journal*, *4*(1), 17-24.

UNESCO (2015). *Relatório de ciência da UNESCO: rumo a 2030, visão geral e cenário brasileiro*. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407_por

Vieira, E. P. (2013). As mudanças no mundo do trabalho e o impacto no trabalho dos professores do ensino superior público. *EccoS Revista Científica*, (30), 55-73. https://doi.org/10.5585/EccoS.n30.3724.



SER DOCENTE DE PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA

Marco Eduardo Murueta

El contexto: 141 años de psicología

Si bien pudieron haber tenido otros nombres, desde la antigüedad han existido sacerdotes, médicos, ingenieros constructores, abogados y maestros, así como guerreros, carpinteros, juglares, actores, músicos, bailarines y otros oficios. En cambio, la psicología, como ciencia independiente de la filosofía, tiene su referente de inicio histórico en el laboratorio de Wundt establecido en Leipzig, Alemania, en 1879; y como profesión formal, sus comienzos pueden ubicarse en la creación del psicoanálisis por dos médicos entre 1882 y 1895: Sigmund Freud y Joseph Breuer. El revuelo provocado por los nuevos conocimientos psicológicos en Europa en la segunda mitad del siglo XIX, llegaron hasta América Latina, iniciando algunos cursos de psicología con la idea de que esta ciencia sería muy relevante para remontar muchas de las limitaciones "mentales" que algunos observaban en los pueblos latinoamericanos en contraste con el viejo mundo. Así era en la mirada positivista en boga, que no permitía valorar las grandes virtudes heredadas de los pueblos originarios y, afortunadamente, sobrevivientes en mucho hasta el siglo XXI.

A pesar de que la mayoría de los países latinoamericanos se hicieron políticamente independientes de los europeos desde las primeras décadas del siglo XIX, la dominación y el colonialismo cultural se han mantenido hasta nuestros días, enfatizados a través de la metrópoli de descendientes de europeos que hoy es la mayor potencia económica y militar del mundo: Estados Unidos de América.

Las universidades y los científicos latinoamericanos, como en casi todo el mundo, asumieron en plenitud la cosmovisión occidental que tiene su máxima expresión en la filosofía de Kant, pero que ya el propio Nietzsche ha señalado que tuvo su origen en el pensamiento socrático-platónico: la naturaleza separada de los seres humanos, vista aquella como un medio o un conjunto de recursos para estos. La civilización occidental ha desarrollado la semántica y la técnica de manera cada vez más vertiginosa pero no ha podido comprender en su esencia la vida humana, los fenómenos humanos. Equivocadamente se separó a la mente del cuerpo; al pensamiento de la emoción; a la conciencia de los sentimientos; a la teoría de la práctica; al individuo de la sociedad; a la realidad de la percepción y de la imaginación; al sujeto del objeto; al saber científico del saber popular. La comunidad se dividió en gobernantes y gobernados; los que mandan y los que obedecen. Es lo que Marx llamó *sociedad de clases*; no solomente de clases sociales, sino la clasificación de todo por su forma, como tratándose de cosas estables, sin entender su dinámica, su diacronía, su proceso de producción, su historia.

Como parte de ese enfoque occidental, surgió la noción de libertad *incondicionada*, como *libre albedrío*. Según esto, cada quien decide *libremente,* es decir, sin causas que provoquen la

decisión tomada. Por eso se apela al conocimiento y a la conciencia, suponiendo equivocadamente que si una persona entiende los pros y los contras de un objeto o de una circunstancia, tomará la decisión correcta, eligiendo la mejor opción posible. El complemento lógico del *libre albedrío* es la *culpa* y el *castigo* para quienes teniendo conciencia de las cosas, deciden perjudicar a otros.

Para la sociedad occidental, la investigación, la experimentación y el conocimiento científico descubren y captan la realidad objetiva, independiente de los sujetos. Por eso Durkheim (1924/1979), a principios del siglo XX, consideraba que la educación consistía en transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos de las anteriores. Los alumnos debían familiarizarse con esos conocimientos, repitiendo lo dicho por los científicos. Sócrates usaba el arte de preguntar sistemáticamente, la mayéutica, para propiciar que sus interlocutores descubrieran las verdades que surgían como realidades conceptuales de su propio pensamiento; a las cuales, su discípulo Platón, concibió como *arquetipos* o ideas perfectas, preexistentes a las experiencias personales y con base en las cuales los humanos clasificaban los entes. De manera similar, la mayoría de los autores de la pedagogía proponen formas didácticas diversas para lograr en los estudiantes la aprehensión de los conocimientos y de las habilidades ya establecidas como valiosas por los docentes y los programas educativos que, a su vez, dependen de algunos científicos que son convenientes a las clases dominantes.

De manera análoga, se consideró a los pueblos y países de América Latina como atrasados o, más recientemente, subdesarrollados. En esos conceptos está implícito que los latinoamericanos debieran aprender de las ciencias y las técnicas europeas o norteamericanas para avanzar en "su desarrollo", sin nunca poder alcanzarlos. En eso consiste el colonialismo cultural y la dependencia que los países latinoamericanos tienen de los países "avanzados". Los gobernantes estadounidenses sienten que tienen el derecho para castigar a quienes no sigan las pautas que ellos marcan como válidas. Los gobiernos europeos están de acuerdo y, generalmente, apoyan las iniciativas de guerra de los norteamericanos.

Hasta la tercera década del siglo XXI, los países latinoamericanos compran tecnología, técnicas y conceptos a los países poderosos principalmente usando los dólares que ingresan por la venta de recursos naturales y drogas y por las remesas que envían los emigrantes al vender su fuerza de trabajo en los países y empresas poderosas. América Latina solomente podrá salir de esa dependencia y de la pobreza en la medida en que los latinoamericanos sean capaces de crear productos y conceptos propios para intercambiar con los de otros países y otros continentes. Para ello es necesario desarrollar capacidades organizativas, de autogestión y de creación que puedan aprovechar racionalmente las grandes riquezas naturales, históricas y culturales. Esta es, en esencia, la psicología latinoamericana que los psicólogos pueden transformar.

La psicología en América Latina

La ciencia psicológica y la profesión de la psicología en América Latina nacen y se desarrollan en ese contexto. Primero, como cursos en los bachilleratos y en las escuelas de filosofía y, hacia fines de los años 50 del siglo XX, surgen las carreras profesionales de psicología. Los docentes que dieron clases a los que serían los primeros psicólogos profesionales latinoamericanos eran médicos, filósofos, abogados y de otras profesiones. En general, se ocupaban de transmitir a los alumnos los avances científicos de la psicología en Europa y en Estados Unidos, sobre todo el psicoanálisis. Algunos de los emergentes profesionales de la

psicología latinoamericanos, desde fines de los años 50 del siglo XX, se interesaron y luego enseñaron la psicometría y las pruebas proyectivas diseñadas por autores de países avanzados. Otros se apegaron a algún otro autor norteamericano o europeo. Hacia fines de los años 60 y casi toda la década de los 70 cobró gran auge el conductismo, por lo que era una gran cosa tener en las escuelas de psicología *cajas de Skinner* para replicar los experimentos con ratas y pichones, asumiendo que la conducta humana era explicable y controlable con principios similares a los de esos animales. Los conductistas sentían que ellos sí eran científicos, a diferencia de los psicoanalistas que –según ellos– se basaban en especulaciones como parte de un modelo atrasado de cientificidad. Los psicoanalistas correspondían tildando de positivistas, atomistas y mecanicistas a los conductistas.

A fines de los años 70 y sobre todo en los 80, entre los docentes de psicología en las universidades cobraron relevancia otros enfoques y el mosaico académico se fue diversificando progresivamente, conformando una especie de sectas académicas, dependiendo de los autores no-latinoamericanos a los que cada grupo se apegara. Sin embargo, como antes ya lo habían hecho algunos pensadores latinoamericanos, surgieron psicólogos que cuestionaban la dependencia científica de nuestros países y pugnaron por crear propuestas originales desde los diferentes países de este continente. Algunos de estos buscaban en la Unión Soviética, Alemania Democrática, en el marxismo y en otros países orientales, alternativas a los enfoques occidentales hegemónicos; buscaban un referente externo que les permitiera estructurarse y tener algún respaldo ante las andanadas academicistas de las corrientes teóricas eurocéntricas. Han sido pocos los psicólogos latinoamericanos que tuvieron la audacia de generar propuestas originales relativamente sólidas: Alberto Merani (Venezuela), Maritza Montero (Venezuela), Ignacio Martín Baró (El Salvador), Fernando González Rey (Cuba), Silvia Lane (Brasil), Sigmar Malvezzi (Brasil). Enrique Pichón Riviére (Argentina), dentro del marco psicoanalítico, desarrolló muy relevantes aportaciones articuladas en su propuesta de *Grupo Operativo.*

Mientras que la mayoría de los docentes de psicología se distribuía en sectas con apegos a diferentes autores europeos o norteamericanos, la diversidad de grupos, el empuje de los movimientos sociales de protesta, las teorías de la dependencia, la caída del socialismo real en Europa y la revaloración histórica de nuestras culturas latinoamericanas, propiciaron que a fines de los 80 y durante la década de los 90, en varios países surgieran psicólogos y grupos de psicólogos motivados en producir conocimientos, teorías y prácticas de psicología originales, que atendieran las realidades sociales, las historias, las culturas y los contextos de los pueblos y países de América Latina. Acabar con el colonialismo científico en psicología y dar mejores respuestas profesionales a las poblaciones en sus múltiples y grandes necesidades.

En 1990 se realizó en México el Primer Congreso *al encuentro de la psicología mexicana,* al que invitamos a los psicólogos nacionales más destacados en los diversos enfoques y algunos de otros países; entre otros, participaron Jacobo Grinberg Zylbembaum (neuropsicólogo mexicano, estudioso del chamanismo y autor de la teoría de la *sintergia)* y Fernando González Rey (psicólogo cubano autor de los conceptos de *configuración de la personalidad* y de *sentido subjetivo*, quien también hizo énfasis en las *metodologías cualitativas).* Ir al encuentro de la psicología de los mexicanos, de su idiosincrasia, de sus culturas, de sus realidades; pero también ir al encuentro de la gama de autores y propuestas diversas en psicología; hacerlos dialogar a unos con otros, en lugar del tradicional encierro de los grupos académicos. Como efecto de ese congreso nació en 1991 la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología

(AMAPSI), la que organizó otros 7 siete congresos con esa perspectiva, cada dos años, hasta 2007.

El V Congreso *al encuentro de la psicología mexicana* fue también el *Primer Congreso Latinoamericano de Alternativas en Psicología*, realizado en Guanajuato en el año 2000. Gracias a la mediación de Albertina Mitjáns y de Fernando González Rey, destacados psicólogos cubanos que estaban en Brasil, la AMAPSI entró en contacto con los dirigentes del Consejo Federal de Psicología de Brasil, quienes tenían también la perspectiva anticolonialista en psicología y el compromiso social con las realidades latinoamericanas. Nos enteramos de que hacía algunos años que –en el contexto de la integración económico-política del Mercosur– estaban realizándose reuniones de colegas brasileños, argentinos, chilenos, uruguayos y bolivianos para formar una organización internacional de psicólogos que pugnara contra la dependencia científica de la psicología. Nos invitaron a algunas de esas reuniones entre 2000 y 2001, a partir de las cuales, un grupo de más de cincuenta 50 psicólogos de varias organizaciones y países decidimos convocar a la formación de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI), la cual nació en el VI Congreso de AMAPSI, en la ciudad de Puebla, México, en noviembre de 2002. En ese mismo año se publicó el número 0 de la revista electrónica *Psicología para América Latina* (www.psicolatina.org), la que se asumió como órgano de difusión científica de la ULAPSI y publica un número nuevo cada seis meses.

La ULAPSI ha venido realizando congresos bianuales en diferentes países latinoamericanos y en varios países ha desarrollado seminarios de *Diálogos con la psicología latinoamericana*. Asimismo la ULAPSI creó la biblioteca virtual de psicología latinoamericana, proyecto que pretende poner en línea, con acceso gratuito, todas las publicaciones de psicólogos latinoamericanos que así lo autoricen.

La ULAPSI es una organización de entidades de psicólogos, por lo que en ella no pueden tener voz y voto psicólogos que no formen parte de una organización gremial y tampoco las escuelas de psicología y las universidades. Dado que muchos psicólogos en lo individual y muchas escuelas de psicología venían expresando su deseo de participar del desarrollo de la psicología latinoamericana, en mayo de 2011, en Cajamarca, Perú, se creó la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI), la cual también creó su revista electrónica semestral *(Integración académica en psicología)* y publica un boletín cuatrimestral con información de las actividades de ALFEPSI y de las instituciones y académicos que forman parte de ella. Asimismo, realiza congresos latinoamericanos de psicología cada año, gracias al apoyo de las universidades, escuelas y organizaciones de psicología de diversos países que son integrantes de ALFEPSI.

Entre los múltiples proyectos interesantes que está desarrollando la ALFEPSI, a propuesta del Dr. Horacio Maldonado, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, se originó la posibilidad de este libro sobre el perfil del docente de psicología que sería congruente con el ideario y los principios de nuestra Asociación. Agradezco su invitación para contribuir desde México y desde AMAPSI con este capítulo.

Ideario de ALFEPSI para la formación y la enseñanza de la psicología

En la fundación de ALFEPSI, el 20 de mayo de 2011, se redactó su ideario esencial en la Declaración de Cajamarca. Después de expresar preocupaciones y conceptos sobre el contexto económico y social latinoamericano, en dicha declaración se expresan los siguientes conceptos sobre la formación y la enseñanza de la psicología:

> Consideramos necesario que la formación de los psicólogos latinoamericanos se oriente a la creación de conceptos, metodologías y técnicas originales que den respuesta a necesidades prioritarias y estratégicas, con una actitud de intercambio y aprendizaje recíproco con las que hayan generado colegas de todo el planeta.
>
> La formación y la enseñanza de la psicología debe generar profesionistas capacitados para el diálogo científico y profesional entre los diversos enfoques, evitando el dogmatismo, mediante el aprendizaje cooperativo y creador, sustentado éticamente: de tal manera que se aproveche y potencie el trabajo de docentes y estudiantes para beneficio de quienes reciben sus servicios y del crecimiento científico y profesional de la psicología latinoamericana.

Para lograr lo anterior, entre las acciones que ALFEPSI se propuso desde su fundación, señala la siguiente:

> incentivar la lectura, el análisis, el aprecio y el desarrollo de la producción científica y profesional de los psicólogos latinoamericanos como parte necesaria del proceso enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones.

A partir de esas ideas fundacionales de ALFEPSI, es relevante preguntarnos qué tipo de instituciones de psicología serían las idóneas para lograr esos propósitos; qué tipo de planes y programas formativos y qué tipo de docentes serían los deseables. Como organización internacional latinoamericana, ALFEPSI puede orientar y expresar reconocimiento a las instituciones, a los docentes y a los eventos que estén contribuyendo a nuestro ideario. En específico, vale plantearnos y generar propuestas de respuesta acerca de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo formar psicólogos capaces de crear conceptos, metodologías y técnicas originales? ¿Cómo es posible crear o construir una propuesta relevante en cada caso?
2. ¿En qué consiste el proceso de creación, en general, y, en particular la creación científica y profesional?
3. ¿Cómo podemos generar profesionistas “capacitados para el diálogo científico y profesional entre los diversos enfoques” y así evitar el dogmatismo?
4. ¿Cómo instrumentar el aprendizaje cooperativo?
5. ¿Cómo promover en los nuevos psicólogos las actitudes éticas en sus labores académicas, científicas y profesionales?
6. ¿Cómo motivar en los estudiantes la lectura y el aprecio por los autores latinoamericanos?

Creatividad y creación en la psicología latinoamericana

La *creación* es algo diferente a la *creatividad*. La *creatividad* es la disposición general o vocación para la *creación,* pero solomente hay creación cuando el producto generado por una persona o un colectivo es retomado o referido voluntariamente por otros en más de una ocasión, más allá del momento en que entraron en contacto con el producto. Así, algo producido es una *creación* cuando trasciende a lo inmediato. No es verdad que la creatividad es innata o que es fácil ser *creador* con solo desearlo. Los niños de 2 a 7 años parecen

creativos porque combinan sincréticamente de manera espontánea y llamativa colores, formas o características de diferentes objetos, pero sus productos en generalmente no tienen mayor trascendencia que la valoración afectiva de sus familiares directos. La *creación*, en cambio, requiere del conocimiento y familiarización con productos diversos, con experiencias, con opiniones y con culturas diversas. Toda creación es un producto que integra sistemáticamente experiencias propias y/o de otros que antes no se habían vinculado, pero, además, la creación abre una posibilidad nueva que es valiosa para las comunidades o, al menos, para sectores de ellas.

Para formar psicólogos creadores de conceptos, metodologías y técnicas es necesario perder el tradicional temor al eclecticismo y romper el dogmatismo y el sectarismo que ha caracterizado a los psicólogos latinoamericanos apegados a alguno de los importantes autores europeos o norteamericanos. El eclecticismo se refiere a la mezcla confusa, arbitraria o incoherente de elementos conceptuales o técnicos provenientes de paradigmas distintos, lo cual es contrario a la ética científica y profesional porque los psicólogos eclécticos no hacen una investigación o un servicio profesional coherente y fundamentado, dejándose llevar por la inspiración del momento o por la apariencia de efectividad de un procedimiento, sin comprender por qué lo es o por qué en otros momentos no lo es. Al criticar con razón ese eclecticismo, muchos psicólogos latinoamericanos cayeron en el dogmatismo buscando la coherencia pero cerrándose a otros puntos de vista. El dogmatismo es la base del sectarismo y es más contrario al desarrollo científico que el mismo eclecticismo. El dogmático está cerrado a escuchar y a aprender de otros puntos de vista y, por tanto, difícilmente puede ser creador. El dogmatismo es peor que el eclecticismo para la ciencia psicológica. El ecléctico tiene una mente más abierta aunque no logra la coherencia.

Para la formación de *psicólogos creadores* es importante que tengan una mentalidad abierta y que entren en contacto con las diversas corrientes científicas de la historia de la psicología, de las ciencias y de la filosofía, valorando las aportaciones, respetando a sus autores y analizando también las limitaciones de cada una en los diferentes momentos del trabajo profesional y científico a lo largo de la vida. El reto es desarrollar un diálogo fructífero entre las diferentes perspectivas buscando los puntos de afinidad y comprendiendo a plenitud las diferencias para encontrar *nuevas coherencias* que puedan ser asumidas de manera sistemática por otros científicos y profesionales. El *diálogo interteórico*, intertécnico, intermetodológico es la clave heurística que puede producir creaciones de los psicólogos latinoamericanos.

Además del *diálogo interteórico* riguroso, para ser *creadores,* los psicólogos latinoamericanos también requieren ser sensibles a las necesidades sociales de las comunidades que podrían atenderse con mayor eficacia a través de nuevos paradigmas teóricos, técnicos y metodológicos. Considerando a las comunidades inmediatas, locales, regionales, nacionales, latinoamericanas y a la humanidad en su conjunto. Para desarrollar esa sensibilidad, los profesionales de la psicología tendrían que familiarizarse progresivamente con las vivencias, las preocupaciones, las idiosincrasias, las culturas y las historias de las comunidades que son su referencia.

Como parte del *diálogo interteórico* y de la sensibilización a las necesidades, anhelos y posibilidades de los pueblos latinoamericanos, es muy relevante el conocimiento de las preocupaciones y aportaciones de los autores latinoamericanos en psicología, en filosofía y en otras ciencias y profesiones.

La participación y el diálogo por escrito y en eventos nacionales e internacionales de psicología en los diversos países de América Latina y, también, de otras regiones del mundo es una fuente muy relevante para la formación de nuevos autores y profesionales de la psicología en este continente. Es necesario que los psicólogos latinoamericanos, así como otros profesionales, tengan la audacia de realizar investigaciones y acuñar nuevos conceptos que permitan visualizar aspectos y matices de los fenómenos que estudian contextualizados en las historias para captar nuevas perspectivas y significados. Con esa base, los psicólogos pueden diseñar nuevas técnicas y tecnologías profesionales, nuevas prácticas para mejorar la salud psicológica (Murueta, 2014) y para el despliegue de vocaciones y talentos de personas y colectivos, que sean pertinentes a la idiosincrasia y a las situaciones que viven.

Cambios latinoamericanos en el paradigma educativo

El concepto educativo debe transformarse de manera esencial. Es necesario abandonar y superar la idea de que la educación consiste principalmente en la transmisión o formación de conceptos, habilidades o competencias previamente definidas con anterioridad en los planes y programas de estudio. La educación no debe concebirse como fábrica de personas con el mismo perfil que puedan compararse a través de un examen internacional con reactivos iguales para todos. No todos los docentes ni todos los estudiantes deben enseñar y aprender lo mismo. Es necesario abandonar y superar el concepto de *curriculum* escolar, porque significa un recorrido de experiencias similares para todos los que lo cursen. En sustitución del *curriculum* ahora es necesario hablar de *campo formativo* o *campo de posibilidades educativas*. Un espacio-tiempo de enseñanza-aprendizaje centrado en un ámbito temático y/o en un área de necesidades sociales, pero abierto a la diversidad, a la originalidad y a la trascendencia.

Un *campo formativo profesional y científico* requiere de un proceso de planeación distinta a la del *curriculum*. Los propósitos y objetivos que se persigan deben diseñarse para el aprendizaje cooperativo, la creación y la originalidad. Ya no deben redactarse de manera individualizada, sino para grupos de trabajo, en los que cada persona pueda colaborar con diversas vocaciones y talentos para alcanzar metas compartidas. Los propósitos y objetivos deben convocar a generar propuestas socialmente relevantes y científica y profesionalmente trascendentes.

En la planeación de un *campo formativo,* los contenidos, las lecturas, las actividades deben dejar de ser exactamente las mismas para todos. Los planes y programas de estudio y los docentes pueden convocar a los estudiantes a realizar proyectos relevantes para las comunidades e interesantes para cada institución y/o para cada docente. Es importante incluir los antecedentes de dichos proyectos en los niveles mundial, latinoamericano, nacional, regional, local, institucional y de grupos académicos anteriores, de tal manera que los grupos de estudiantes y el docente respectivo, tomando como referencia las propuestas de los planes y programas, de manera consensual y cooperativa, elaboren y realicen su proyecto específico, que integre los sentimientos, las ideas y las posibilidades del grupo.

El diseño de exámenes debe dejar de ser evaluativo para convertirse en *cuestionarios didácticos* al acceso continuo y sistemático de los estudiantes, para que verifiquen el dominio de conceptos y habilidades que serán relevantes en la ejecución del proyecto grupal. La evaluación del aprendizaje ahora consistirá en la retroalimentación y la valoración de compañeros y con el docente acerca de los avances y productos del proyecto, durante el proceso y cuando hubiere concluido. Asimismo, es importante incluir en la evaluación las

opiniones de estudiantes, docentes y expertos externos al grupo. Como parte de la evaluación, será interesante generar eventos de intercambio y retroalimentación de experiencias intergrupales, interinstitucionales e internacionales.

El informe del proyecto realizado por un grupo, puede ser una referencia importante para otros grupos que incursionen después en temas o áreas similares, logrando una experiencia acumulativa de *creación a través de las generaciones*. Todos los informes pueden ser publicados en sitios web para que sean tomados como referencia por parte de individuos y grupos de otras instituciones y de otros países.

¿Qué tipo de docentes de psicología necesitamos en América Latina?

Docente proviene del latín *docere* que significa "enseñar"; es el encargado de una enseñanza. A su vez, etimológicamente "enseñar" proviene de *insignare* que significa "incorporar a otro a una señal", hacer que algo sea una señal para que alguien realice una determinada acción encaminada hacia un cierto propósito o camino. Por ejemplo, enseñar a leer es promover que alguien logre traducir señas o grafismos convencionales en sonidos lingüísticos también convencionales y, a través de ellos, poder compartir conceptos, ideas, narrativas y proyectos; y, enseñarle a escribir, es lograr que esa persona sea capaz de usar sistemáticamente esos grafismos para provocar diversas reacciones previsibles en otros.

Las lenguas o idiomas son también un conjunto estructurado de señas sonoras que se aprenden y se enseñan en la vida cotidiana, en la medida en que las personas lo van requiriendo y lo practican. El creador de la lingüística, Ferdinand de Saussure (1916/1998) hizo énfasis en la importancia de distinguir entre símbolos y signos, haciendo notar el carácter arbitrario del signo en contraste con el símbolo que evoca inmediatamente aquello a lo que se refiere, como las señales de la carretera. En la enseñanza, un docente suele combinar símbolos y signos para incorporar a sus alumnos a determinados conjuntos significativos.

Los símbolos suelen ser imprecisos y alegóricos, mientras que los signos por su arbitrariedad aspiran continuamente a la mayor precisión; sin embargo, hay un continuo traslaparse y confundirse entre unos y otros. Con el tiempo, la práctica y la costumbre, o en algunas circunstancias, algunos símbolos se comportan como signos; por ejemplo, los logotipos de las marcas más conocidas. Recíprocamente, palabras, conjuntos de palabras y códigos matemáticos, que pretenden ser muy estrictos en su interpretación, nunca dejan de tener un sentido metafórico que forma parte inherente de su significado efectivo, contextual, como bien lo hicieron notar Gramsci (1986), por un lado, y Bachelard (1940), por otro.

Una persona, como enseñante, como docente, puede enseñar a otra cosas muy simples (tomar un pequeño objeto con la mano, en los primeros meses de nacido) o muy complejas (una parte de una ciencia y/o de una profesión en el siglo XXI, considerando las experiencias humanas acumuladas durante al menos tres milenios). Algunas carreras universitarias se han enfocado más en la técnica y otras en lo simbólico, artístico. La formación en arquitectura y en diseño gráfico, combinan ambos aspectos.

La enseñanza de una nueva psicología latinoamericana requiere retomar la rigurosidad y sistematicidad propios de la semántica y de las matemáticas en combinación con la captación y manejo de procesos simbólicos complejos, primero en las vivencias de los estudiantes y, junto con ellos, en los procesos sociales y culturales en que se desenvuelven las personas y colectivos con los que realicen sus investigaciones y su trabajo profesional.

¿Cómo un docente puede contribuir a promover y propiciar en sus estudiantes la capacidad creadora y la sensibilidad social latinoamericana? ¿Cuáles pueden ser las líneas de formación y capacitación docente para acoplarlos a este enfoque educativo y a sus diseños pedagógicos y didácticos, plasmados en las nuevas maneras de planeación educativa para producir generaciones de psicólogos latinoamericanos que superen el academicismo, el cientificismo, el eclecticismo y el dogmatismo en que sus antecesores se absorbían?

Para avanzar en el ideario de la Declaración de Cajamarca, es necesario convocar y formar docentes con las siguientes experiencias, actitudes, capacidades y habilidades:

1. *Experiencia profesional como psicólogo de al menos tres 3 años*. Una de las limitaciones más significativas en la formación de psicólogos, como en otras profesiones, es que una proporción importante de los docentes no tienen experiencia profesional y pasaron directamente de ser estudiantes destacados que al terminar su licenciatura se incorporaron a la planta docente, de tal manera que participan en la formación de nuevos profesionales sin ellos haber tenido la mínima experiencia al respecto. Como universitarios, algunos de ellos se concentran en la investigación pero sin vinculación con los requerimientos de la práctica profesional. De allí que muchas de las publicaciones de investigación solomente sean significativas para otros investigadores similares pero no para el uso socialmente relevante de esos conocimientos.

2. *Sensibilidad y compromiso social latinoamericano.* Debido a limitaciones formativas desde la educación básica y a contextos culturales relativamente limitados, algunos docentes tienden a ser apáticos ante la vida y de la historia de las comunidades, de su país, de América Latina y del mundo. Muchos tienen una idea individualista o limitada al ámbito familiar sin captar cómo las vivencias de las personas y las familias están engarzadas en los procesos económicos y culturales en que participan. Los docentes de psicología que pueden contribuir a la formación de psicólogos creadores y con compromiso social requieren ser personas atentas a los acontecimientos del entorno que puedan comprender y sentir el deseo de mejorar la vida social de nuestros pueblos y países.

3. *Conocimiento de las historias latinoamericanas*. Para que una persona sea sensible y pueda combinar experiencias para una *creación pertinente* es fundamental el conocimiento de las historias locales, regionales, nacionales, latinoamericanas y mundiales. Resulta muy importante que los docentes de psicología con su propia trayectoria, con su ejemplo y a través del diálogo académico incentiven en sus estudiantes el estudio de la historia en relación con las problemáticas actuales y el diseño de posibilidades de futuro.

4. *Conocimiento de historia de las ciencias.* La psicología, como ciencia y profesión, se traslapa y se vincula continuamente con otras disciplinas científicas. El conjunto de las ciencias son relevantes para darle identidad a la psicología y para propulsar su desarrollo, de tal manera que el conocimiento de la historia y de los conceptos de todas las ciencias, será relevante para que los docentes de psicología latinoamericanos contribuyan a ubicar la pertinencia, el significado y el valor de las propuestas científicas y profesionales propias del docente y de sus estudiantes y para darles un mayor alcance.

5. *Conocimiento de la historia de la psicología en América Latina.* Un elemento clave contra la dependencia científica y profesional de la psicología latinoamericana en autores europeos, es la valoración, el conocimiento y el diálogo con autores latinoamericanos. Por ello, es recomendable que en las bibliografías básicas y complementarias de cada curso y en la búsqueda de antecedentes, experiencias y conceptos relevantes para la elaboración y

desarrollo de un proyecto, los docentes y los estudiantes busquen referencias de autores latinoamericanos, que –entre otras cosas– constituyen experiencias ubicadas en contextos más similares y cercanos a los de los colegas europeos o norteamericanos, sin menoscabo de también consultar y dialogar con ellos.

6. *Sensibilidad estética, cultural y artística latinoamericanas*. Parte de la formación de los psicólogos y de otros científicos y profesionistas afines es el desarrollo del gusto por las expresiones artísticas y folclóricas universales con especial atención a las de los pueblos latinoamericanos. El gusto por la música, el cine, el teatro, la literatura, la poesía, las artes plásticas, principalmente, pero también de la arquitectura, la fotografía y la danza, hace posible captar y comprender matices en los fenómenos psicológicos e imaginar posibilidades alternativas como cauces de empatías y audacias científicas y profesionales efectivas. Docentes con esta formación cultural podrán expresar e inducir continuamente a sus estudiantes a compartirla y desarrollarla.

7. *Optimismo pedagógico y social.* Tanto un docente como un psicólogo tienen intrínsecamente la idea de que es valioso realizar cambios en la manera de ser de personas y/o colectivos con una perspectiva de mejoramiento y transformación social. Está implícito un ideario, más o menos claro, de cómo podría ser mejor la vida social y cómo los grupos y las personas pueden capacitarse, formarse y colaborar en ese proceso de desarrollo. Un docente o un psicólogo pesimista es una paradoja para su profesión, por lo que NO debiera asumirse como docente y sería conveniente que acudiera a psicoterapia.

8. *Gestor y convocante de un proyecto social*. Si un docente no se va a restringir a simplemente transmitir los conocimientos generados por otros autores, es importante que el propio docente sea un *autor*, que proponga conceptos, técnicas y metodologías para desarrollar un proyecto social innovador, relevante para afrontar determinadas problemáticas o mejorar algún aspecto de la manera de vivir de las comunidades. Cada docente latinoamericano de psicología debiera ser gestor de un proyecto social al cual convocar a sus estudiantes, con la flexibilidad para integrar sus inquietudes y propuestas en un proyecto compartido. Una de las habilidades fundamentales del docente es saber *convocar*: tener claridad en su proyecto, poderlo comunicar didácticamente, saber cómo motivar la curiosidad y la pasión de sus estudiantes para participar, cómo lograr el consenso con ellos y cómo mantener el interés en el proyecto hasta su culminación.

9. *Capacidad dirección, organización y coordinación de grupos*. El nuevo docente de psicología latinoamericano debiera ser un líder natural al anticiparse y generar propuestas para avanzar en los proyectos con la mejor y mayor participación de todos los integrantes del grupo. Para ello es relevante que un docente tenga habilidad para distribuir y acoplar diferentes funciones y actividades de los participantes, de manera óptima, considerando sus intereses y talentos. Asimismo, el docente se mantiene atento al funcionamiento y avances del grupo como un todo, considerando los momentos oportunos para la realización, efectividad, cambios sobre la marcha, oportunidad y vinculación de actividades diversas.

10. *Actitud comprensiva y receptiva*. Para valorar y retomar las potencialidades de sus estudiantes, el nuevo docente latinoamericano de psicología evitará usar la palabra demasiado tiempo, preguntará de manera sistemática, captará mucho de los sentimientos, emociones e ideas de sus alumnos y los retomará con flexibilidad en una nueva síntesis conceptual o práctica; será un hábil constructor de consensos.

11. *Actitud colaborativa*. En lugar de presionar, amenazar, regañar o castigar a los alumnos, el nuevo docente latinoamericano de psicología debe mostrar muestra disposición para contribuir con los requerimientos individuales y colectivos de sus estudiantes, de tal manera que ellos lo perciban como alguien que les apoya con toda su experiencia y conocimientos para la realización de proyectos y la comprensión de fenómenos psicológicos.

12. *Confía y delega responsabilidades entre los estudiantes.* Lo ideal es que el docente no sea el único coordinador dentro del grupo, el único que esté atento a que se realicen las actividades previstas. Un objetivo pedagógico es lograr la *agencia académica* de los estudiantes, de tal manera que sean ellos los más motivados en estar atentos a los avances y desarrollo de los proyectos, los más motivados para aprender y aprovechar las experiencias que el docente y otros estudiantes pueden aportarles. El docente distribuye responsabilidades entre los estudiantes, algunos de los cuales pueden encargarse de coordinar algunas áreas del proyecto.

13. *Actitud respetuosa y amistosa con los estudiantes.* Los docentes latinoamericanos deben romper con los esquemas autoritarios heredados de la soberbia de algunos de los ancestros europeos. La sencillez y el respeto por todos los estudiantes generará en estos la confianza progresiva para preguntar y proponer, de tal manera que su docente sea para ellos una plataforma amigable en la que pueden apoyarse e impulsar sus propias ideas e intereses académicos, científicos y profesionales.

14. *Valora lo que aprende al enseñar.* Los docentes de psicología latinoamericana no han de ser simples transmisores de los conocimientos que ya tienen, sino que en cada reunión con sus estudiantes muestran y desarrollan su vocación y su interés por aprender de ellos, del proceso de diálogo y de los proyectos que van compartiendo. Cada generación y cada grupo de estudiantes se convierte así en una oportunidad de aprender y de hacer acopio de experiencias nuevas que servirán para aprovechar, más aún, los aprendizajes y alcances en los siguientes.

15. *Capacidad para superar prejuicios.* El nuevo docente de psicología en América Latina debe ser una persona antidogmática. Todo lo que se haya dicho puede ser repensado una y otra vez, pues de esa reflexión en la diversidad es que puede nacer lo nuevo trascendente. El aprendizaje progresivo de los docentes latinoamericanos de psicología consiste en poner en tela de juicio los conceptos, las técnicas, las tecnologías y las metodologías que se hayan considerado cocmo más eficaces; mirarlas desde diferentes ángulos, en otras circunstancias, en varios contextos y en combinaciones múltiples, como clave de los procesos heurísticos propios y de sus estudiantes.

16. *Habilidades de comunicación didáctica.* Muchos de los docentes universitarios tuvieron una formación técnica en su profesión, pero comenzaron a dar clases en la universidad sin haber tenido una capacitación didáctica, por lo que suele ocurrir que buenos profesionales o científicos no resulten suficientemente claros en las explicaciones que hacen a sus estudiantes. En efecto, es necesario desarrollar talleres para docentes sobre comunicación oral, escrita y mímica, así como sobre el uso de recursos y materiales didácticos, aprovechando las tecnologías a su alcance, para crear y desarrollar cada vez mejores formas que faciliten la comprensión de teorías, modelos, técnicas y metodologías diversos para la elaboración de proyectos por parte de los estudiantes.

17. *Capacidad de análisis semántico, semiótico y mayéutico.* El desarrollo creador de nuevas posibilidades científicas, académicas y profesionales, requiere de la precisión y

fundamentación en el significado de los conceptos, tanto como de la capacidad de interpretación de signos y símbolos sutiles en los procesos de comunicación. Uno de los retos de los docentes alternativos consiste en captar el momento y el nivel de aprendizaje y de posibilidades creadoras de sus estudiantes respecto a un tema o proyecto que se analiza o se desarrolla, para decidir si es más conveniente hacer preguntas mayéuticas que propicien la reflexión y el descubrimiento de los estudiantes o hacer una narrativa de experiencias que contribuyan a lo que ellos requieren, o bien, darles información, hacer una explicación o hacer notar uno o varios detalles que sería bueno considerar para encontrar un nuevo sendero científico, académico o profesional.

18. *Capacidad de diseños pedagógicos heurísticos.* La heurística tiene como raíz etimológica el vocablo griego *"euriskein"* que signica "hallar" o "inventar". Por tanto, lo heurístico es aquello que favorece el hallar o inventar y, por extensión, crear. Para formar psicólogos audaces para acuñar conceptos y proponer técnicas, instrumentos y metodologías, es necesario que los planes y programas de estudio tengan diseños heurísticos y que los docentes tengan la capacidad de diseñar y aplicar procedimientos pedagógicos y didácticos heurísticos, que, por un lado, reten a los estudiantes con posibilidades a su alcance y, por otro, les hagan notar recursos y opciones para vencer esos desafíos, de tal manera que con un poco de esfuerzo lo logren y degusten la satisfacción de haberlo hecho, como la mejor manera de que quieran aventurarse en retos de mayor calado y autogenerados.

19. *Evita la sobrecarga de tareas.* Debido a las concepciones educativas tradicionales, al mal diseño de planes y programas de estudio, al hecho de tener varios docentes en la carrera de psicología que no advierten que todos solicitan tareas que se acumulan para los mismos estudiantes, sin que estos se atrevan a protestar, y a que algunos docentes se solazan al presionar excesivamente a sus alumnos como una forma de remarcar su estatus, es frecuente que los alumnos tengan un desgaste excesivo afectando sus horas de sueño, de descanso, de diversión y de convivencia con familiares y amigos, tan necesarias para la salud psicológica (Murueta, 2014). La educación alternativa requiere ser placentera, por lo cual es necesario dosificar las cargas de trabajo previstas en los planes y programas académicos, así como que los docentes sean sensibles para proponer a sus alumnos actividades en tiempos y horarios razonables, contando con el entusiasmo y la expresión de límites por parte de ellos, cuando los haya.

20. *Valora los pequeños y grandes avances de los estudiantes, retroalimenta y propone alternativas accesibles.* Los psicólogos conductistas han contribuido con hacer notar la relevancia que tiene la retroalimentación continua e inmediata para mantener e impulsar la motivación en la elaboración y desarrollo de un proyecto y de otras actividades de aprendizaje, por lo que es un elemento que los docentes de psicología debieran mantener como parte de su labor académica. Cabe reiterar que una retroalimentación motivadora es aquella que prioriza los aciertos y propone alternativas a los aspectos que es necesario superar, y no lo contrario. Con este enfoque, los nuevos docentes latinoamericanos de psicología han de convocar a la retroalimentación colectiva de cada proyecto y de cada producto dentro del grupo, entre grupos y entre instituciones, así como por parte de expertos nacionales e internacionales.

21. *Respeta y analiza críticamente las ideas y propuestas de autores de diferentes enfoques.* Al estar abierto a la revisión de enfoques y autores diversos, los docentes de psicología latinoamericanos y sus estudiantes, podrán hacerlos dialogar para retomar y combinar coherentemente las aportaciones de unos y otros, así como de señalar limitaciones y

posibilidades de superación de estas las mismas. Evitar la tradicional descalificación y tratar a cada autor y a cada texto con el debido respeto es un ingrediente importante para crear conceptos, técnicas, tecnologías y metodologías originales y trascendentes.

22. *Capacidad para imaginar, proyectar y soñar con nuevas formas de vida social*. El trabajo docente, las preguntas de una investigación, la convocatoria a un proyecto, el acompañamiento para la elaboración y desarrollo de proyectos novedosos, el ejercicio profesional comprometido, se sustentan en la capacidad para imaginar posibilidades pasadas, inmediatas y mediatas; para encontrar nuevas combinaciones y nuevos caminos y para aspirar a grandes transformaciones que desplieguen las enormes potencialidades humanas. El momento actual, así, se vive con la convicción, la sensación y el entusiasmo de ser parte y estar participando en la obra transgeneracional de esa especie que, bien vista, es la mayor maravilla que ha podido existir hasta ahora.

23. *Ser ejemplo de congruencia ética personal, profesional y científica.* Particularmente entre los psicólogos es menos vigente el dicho popular que dice “en casa del herrero, cuchillo de palo” o el otro que señala “candil de la calle y oscuridad de su casa”. Los psicólogos y, por tanto, los docentes de psicología, como todas las personas están sujetos a conflictos emocionales que se expresen a través de acciones contraproducentes o absurdas. Sin embargo, tanto el docente como el profesional de la psicología requieren tener un cuidado especial de su salud psicológica (Murueta, 2014) como parte de su rol laboral, por el riesgo que existe de involuntariamente transferir posibles conflictos psicológicos y afectar directamente a sus destinatarios. En todas las profesiones existe, implícito o explícito, un código ético para orientar el cuidado en las actuaciones de los integrantes del gremio respectivo. Así, los docentes de psicología, en América Latina como en todo el mundo, tienen el compromiso de realizar su labor en congruencia con los códigos éticos docentes, profesionales y científicos de la psicología. Es conveniente hacer que esos códigos éticos sean analizados y discutidos periódicamente, para profundizarlos y ampliarlos, entre colegas que sean docentes y con sus alumnos.

24. *El docente ha de ser un investigador y un autor original*. Un docente comprometido en convocar y propiciar la creación de conceptos, teorías, técnicas, instrumentos, tecnologías y metodologías requiere tener vocación y capacidad para realizar investigaciones y para redactar sus informes, observaciones y conclusiones de tal manera que puedan ser de utilidad y ejemplo para sus estudiantes; y de esa misma manera y por lo mismo, participar en diálogos fructíferos, científicos, académicos y profesionales con otros colegas y también con los destinatarios de los servicios psicológicos.

En la medida en que los docentes latinoamericanos de psicología puedan cumplir en mayor medida con estas 24 veinticuatro características estarán contribuyendo a la formación de nuevos psicólogos a la que aspira la ALFEPSI en su Declaración de Cajamarca. Parte de las labores de esta asociación internacional puede encaminarse al desarrollo de investigaciones, talleres, cursos y seminarios que aborden una o varioss de los rasgos que postulamos como deseables en los docentes de psicología para lograr la independencia científica y tecnológica de esta disciplina en América Latina y, con ello, contribuir de manera estratégica para la emancipación social, el florecimiento cultural y la riqueza material de los pueblos latinoamericanos en armonía con los entornos ambientales.

Además de la formación de docentes, para alcanzar los fines formativos de la ALFEPSI es necesario también transformar las instituciones educativas y los planes y programas de

estudio, así como optimizar las condiciones laborales de los docentes. La transformación sería ideal si los principios de la educación creadora y socialmente comprometida comenzaran desde la educación básica y se profundizaran en la enseñanza media superior, de tal manera que los estudiantes llegaran a la universidad con experiencias y capacidades sólidas que les permitieran ensamblar adecuadamente y aprovechar a los nuevos docentes latinoamericanos de psicología.

Todo esto son los sueños y los anhelos de quienes participamos, trabajamos y estamos comprometidos en el proyecto ALFEPSI al iniciar la tercera década del siglo XXI, tal como se expresa en el libro colectivo internacional *Formación en psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina*, coordinado por Barrero Cuéllar (2015).

Referencias bibliográficas

ALFEPSI (2011). *Declaración de Cajamarca*. www.alfepsi.org

Barrero Cuéllar, E. (2015). *Formación en psicología: reflexiones y propuestas desde Améria Latina*. Colombia: ALFEPSI.

Bachelard, Gastón (1940). *La Filosofía del No.* Buenos Aires: Amorrortu.

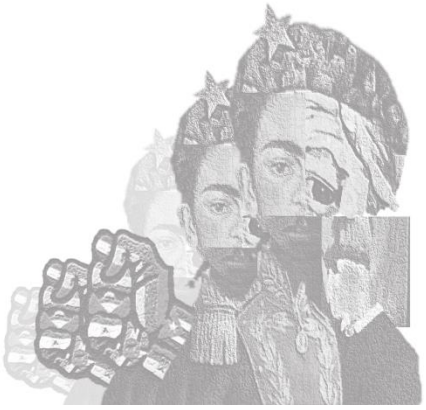
Durkheim, E. (1924). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo, 1979.

Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*. Cuaderno 7. México: Era.

Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la praxis. Conceptos Básicos,* t. I, México: Amapsi.

Murueta, M. E. y otros (2004). *Ser maestro. Código ético del docente. Una propuesta a discusión.* México: Amapsi

Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. México: Fontamara, 1998.



PERFIL DEL DOCENTE DE PSICOLOGÍA

Julio César Carozzo

Generalidades

¿Es posible elaborar un perfil del docente de psicología prescindiendo de las características de los contenidos propuestos en la malla curricular de la formación profesional de psicología y los espacios sociales en donde se debe ejercer profesionalmente?

Pensamos que este es un tema ínsito al propósito que ALFEPSI se ha trazado con legítima preocupación porque se está seguro que la formación profesional que domina los escenarios académicos en nuestra región no son los mejores para poder proporcionar un servicio profesional de calidad a la comunidad en los distintos escenarios en donde se encuentra inserta. Todo este aspecto tiene que ver principalmente con la epistemología de nuestra disciplina hoy.

No creemos posible ni correcto hablar de perfiles y competencias que debe ostentar el psicólogo para el ejercicio de la docencia si pasamos por alto el análisis de la pertinencia que ocupa la epistemología en que se sustenta el contenido teórico y científico de la psicología, más aún cuando en la actualidad abundan técnicas y orientaciones pseudo científicas que constituyen unidades temáticas en la mismísimas carreras de psicología y en no pocos casos sus teorías son auspiciadas y promovidas por las instituciones académicas y profesionales.

¿Qué estudia la psicología?

La más socorrida definición de la psicología hace referencia al estudio de los procesos mentales, de las sensaciones, de las percepciones y en general del comportamiento humano, ello en relación con el medio ambiente físico y social en el que se encuentra.

Consecuentes con esta apreciación conceptual, las corrientes psicológicas de mayor consolidación en nuestro medio tienen como características comunes dedicarse al estudio de los fenómenos subjetivos de naturaleza individual y las reacciones de ellos mediante el pensamiento, los intereses y las necesidades, lo que significa un predominio de lo individual, dejando en un plano secundario el papel del medio social no solo con respecto a la enorme gravitación que tiene en la formación y desarrollo de las funciones superiores del psiquismo humano, sino de igual modo en ignorar o minimizar las acciones de transformación de esa realidad que los individuos son capaces de realizar y realizan.

Para los efectos de la elaboración de este trabajo descartamos todas aquellas definiciones de la psicología que las consideramos reñidas con el carácter científico de la psicología y nos centramos en aquellas que adherimos porque reúnen los principios de una propuesta objetiva que se encuentran vigentes pese a todo el arsenal de crítica descalificadora que se ha

levantado contra ella, en especial la de cuestionar una supuesta tendencia a politizar la psicología. Veamos:

a) En el Diccionario de Ciencias de la Educación (2005) de Castro-Kikuchi, al referirse a la psicología se afirma los siguiente: El desarrollo de la psicología como ciencia exige romper con las actitudes y criterios orientados hacia el "purismo" cognoscitivo y la "asepsia" ideológico-práctica para poder dotarla de una correcta base concepcional y metodológica.

b) En el libro de Smirnov y Leontiev (1962) encontramos que "La psicología es la ciencia de los fenómenos psíquicos, o sea de las funciones cerebrales que reflejan la realidad objetiva".

c) Por su parte, con la lucidez que lo caracterizaba, Vygotsky escribió en referencia al psiquismo lo siguiente: "Hay que señalar, por un lado, la conexión que guardan algunos sistemas (psicológicos) nuevos no solo con los signos sociales, sino también con la ideología y el significado de que tal o cual función psicológica adquiere en la conciencia de las personas, mientras que, por el otro, el proceso de aparición de nuevas forma de comportamiento a partir de un nuevo contenido es extraído por el hombre de la ideología del medio que le rodea.

d) A su turno Merani (1964) define la psicología como ciencia de las funciones cerebrales que reflejan en los individuos la realidad objetiva y les permiten correlativamente, conocerla y modificarla.

e) La concepción refleja del psiquismo no se limita a los procesos psíquicos, sino que se extiende a las propiedades psíquicas. La propiedad psíquica es la capacidad de responder por medio de cierta actividad psíquica, en ciertas condiciones, a determinadas acciones generalizadas de cierto modo. La característica psicológica del hombre (de la personalidad) no puede consistir, por supuesto, en una simple suma de propiedades cada una de las cuales se expresaría por una respuesta psicológicamente específica a la acción que se dirige a ellas. Ello sería un fraccionamiento total de la personalidad y llevaría a una representación falsa, mecanicista: cada acción ejercida sobre el hombre determinaría un efecto particular, con independenciaientemente de la situación dinámica, condicionada por otras acciones en la cual se efectúa. (Rubinstein, 1965)

f) La sexta tesis de Marx es una referencia concluyente porque en ella se afirma que "la esencia humana no es algo abstracto, inherente a cada individuo. Es en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales", que destaca Villar (2019) cuando dice que los hombres son producidos por sus relaciones sociales y debe adquirir su condición al interior del sistema de relaciones sociales de la que le ha tocado ser parte. Vygotsky retoma la sexta tesis de Marx cuando señala que la naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales, trasladadas al interior y que se han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. De esta comprensión depende en gran medida la constitución de la psicología como ciencia del hombre concreto.

g) Podemos preguntamrnos si de veras los hechos psicológicos son libres y si existe algún hecho psicológico que no esté determinado socialmente, dice Politzer (2009) La respuesta que se brinde al a la interrogante de Politzer nos ubicará en el campo de la especulación psicológica o en el campo de la ciencia psicológica.

Wallon (1970), con quien la psicología tiene una deuda impagable por sus sabias contribuciones a la materialización científica de la psicología nos dejaba esta reflexión: el ser humano desde que llega al mundo queda atrapado en una red de relaciones sociales que no

podrá abandonar nunca. Otra forma de manifestar coincidencia con la sexta tesis de Marx y el enfoque histórico cultural del Vygotsky.

En efecto, la psicología es el estudio de las funciones psíquicas superiores del individuo, las que solo son posibles de alcanzarse mediante una incesante e ininterrumpida relación interactiva con su entorno social, en sus modalidades indirectas y directas. El mejor desarrollo de estas funciones está condicionado por las características del entorno social en donde tienen lugar las relaciones sociales de los individuos., lo que significa que el estudio psicológico de las personas y de todas las facultades que en él se encuentran no pueden ignorar las características históricas concretas de su contexto.

Las condiciones externas pueden activar o inhibir el desarrollo de las funciones psíquicas en la medida en que actuando sobre las condiciones internas del organismo y en las fases críticas de especial receptividad para el desarrollo se posibilita un despliegue funcional óptimo. En otras palabras, las contradicciones externas actúan a través de las contradicciones internas, no a la inversa como suelen creerlo tendencias psicológicas que pululan por corrillos académicos.

Esta condición nos lleva a la necesidad de entender y valorar en su exacta dimensión las diferencias externas que son determinadas por la clase o estatus social a la que se pertenece y de la que no es posible sustraerse aún cuando no se tenga consciencia de ello, empero nada de esto equivale a que los hombres queden atrapados, por una suerte de determinismo, en esta maraña de características del entorno que lo abruman a las que se suma la dirección cultural que ejerce el sistema dominante a través de la educación, los medios de comunicación y la religión; por el contrario, los individuos alcanzan niveles de conciencia social que los impulsa a dirigir acciones de mejora y cambio del entorno en el que vive, llegando a provocar la transformación del medio, con lo que alcanza su propia transformación.

Esta no es la psicología que se imparte en la formación académica en las universidades ni la que se ejerce en la vida profesional y acaso esa es la razón porque el quehacer que domina el escenario docente, investigativo y profesional, preñado de contenidos hegemónicos y colonizadores, explique la poca credibilidad que se tiene en el desempeño profesional de los psicólogos y la causa, de paso, que los psiquiatras incurran en intrusismo y consideren a los psicólogos como una suerte de asistentes de su labor.

Por último la creciente atomización que se ha venido produciendo en la psicología parece que no son pocos los que la entienden como un indicador del mayor desarrollo y significado social que está alcanzando la psicología en la sociedad; sin embargo están bastante lejos de comprender que la multiplicación de las especialidades es una treta para terminar de eviscerarla como disciplina científica y reducirla a una técnica que se ocupa de tantos islotes como actividades laborales y sociales realizan los individuos en la vida, cada una de las cuales cuenta con sus procedimientos y métodos de trabajo especializados al grado que el ser social quede reducido a uno solo de sus numerosos roles que desempeña en la sociedad sin que guarde nexos con otras actividades sociales que cumple. Cuanto mayor es la fragmentación de los individuos para entregárselo a un área de psicología especializada, más lejos se está de conocer al individuo en concomitancia con su contexto real y, de ese modo, quedar limitado a un reducido escenario de estudio sin mayor nexo con la vida social.

Perfil, características y competencias

Estamos enfatizando que la ciencia psicológica debe estar al servicio del hombre y la sociedad y no al servicio de las instituciones, sean públicas o privadas, que hacen uso de la psicología para alcanzar ventajas y beneficios particulares en detrimento de la calidad de vida de las personas y del colectivo societario, convertido en el principal objetivo para una colonización mental que facilite el control de la conducta humana. La hegemonización supone el control y la regulación de todas las actividades humanas, las mismas que nos la presentan como naturales y aceptamos de manera acrítica, y en esta estrategia socio-cultural la psicología y los psicólogos han cumplido un rol decisivo cuando de justificar las excresencias sociales se ha tratado.

En base a esta pertinente consideración, qué características debe reunir el docente que tiene la responsabilidad de formar a los profesionales de la psicología para que se desempeñen en la tarea de promover condiciones personales y sociales para la conquista de la calidad de vida en el marco de una psicología con enfoque de competencias y no con un enfoque de déficit. El psicólogo enfundado con un mandil blanco atendiendo a un paciente tumbado en un diván es un buen ejemplo de cómo la cultura dominante y maniquea distorsiona el papel de la psicología y de los psicólogos. La psicología es mucho más que eso y se hace necesaria la tarea de desmontar el enjambre de colonización construido alrededor de ella.

No es ocioso apuntar lo siguiente: buena parte de los numerosos estudios que se han realizado hasta hoy acerca de los perfiles y competencias que deben reunir los docentes en psicología se formulan considerando el enfoque tradicionalista que impera en las instituciones académicas, cuyos contenidos y propuestas académicas y profesionales no adherimos por su marcado sesgo hegemónico basado en la cultura, la ideología y la ética de la clase social dominante que la hace una disciplina al servicio de una élite. Se forman profesionales que responden más a las necesidades del sistema que a las necesidades de la comunidad, quienes deben ser los principales destinatarios de las bondades de la ciencia psicológica.

Diseñar el perfil de los psicólogos como profesionales de la salud social, porque esa es, creo yo, la responsabilidad profesional que tenemos fundamentalmente, hace necesaria una lectura y una educación de la realidad socio-cultural del contexto donde deben actuar los profesionales. De este planteamiento surge una segunda consideración crucial para el perfil a elaborar: los psicólogos son profesionales de la calidad de vida y por excepción abordan los problemas y/o trastornos psicológicos de carácter funcional que abundan en nuestras condiciones socio-económicas-culturales derivadas de una histórica tradición de inequidad, exclusión y alienación.

La competencia es una construcción que involucra varios recursos a tono con los propósitos que se diseñan para cualificar el objetivo que se propone, gracias a lo cual los individuos actúan de manera pertinente eligiendo y movilizando sus recursos personales (conocimientos, compromiso social, cultura, entre otros), las siguientes son las competencias y características/perfiles que deben reunir los docentes de la carrera de psicología.

1. **Saber.** (Destreza cognitiva). Saber no es lo mismo que conocer porque este es acopio de información. El saber es un conocimiento fundado en el más amplio despliegue de las potencialidades y capacidades humanas producto de la actividad social material y espiritual del hombre (Castro-Kikuchi, 2005).

2. **Visión divergente.** Condición y requisito esencial que proporciona un enfoque de mayor objetividad en la formación profesional al tiempo que se distancia del dogma y el esquematismo cognitivo. La visión convergente es incompatible con la visión científica de las cosas y de las personas.

3. Promover trabajo en equipo. Enseñar menos para aprender más: el docente no debe monopolizar el discurso y debe dar oportunidad de participación a los estudiantes. De este modo se aprende más y se promueve iniciativas en los estudiantes para el estudio colaborativo.

4. **Compromiso social.** La asepsia académica y profesional no existe, por ende el profesional debe definir su compromiso con los sectores sociales a quienes se debe servir.

5. **Escucha activa.** (Disposición a la escucha) Escuchar con atención y respecto a los alumnos sin emitir juicios de valor y efectuar el parafraseo para lograr una comunicación asertiva. Promover la conformidad desechando el conformismo.

6. **Evaluar, no clasificar.** El empleo de la calificación cuantitativa genera una tendencia para que el docente clasifique a los estudiantes en buenos, regulares y malos y esta actitud deviene en un estereotipo docente. De esta forma los docentes emplean lo que André Antibi (2004) llamó “constante macabra”, que es una forma de injusticia del sistema de evaluación que parece más destinado a clasificar a los estudiantes que evaluarlos**.** De este modo el docente prioriza la evaluación cuantificada antes que la enseñanza para cualificar los aprendizajes.

7. **Comunicación bidireccional.** (Plurideccional) Alimenta una gestión democrática y participativa y estimula que los estudiantes procesen analítica y críticamente los contenidos que se les provee.

8. **Metodología de trabajo grupal.** La educación y el aprendizaje son actividades y procesos sociales, por lo que los profesores deben privilegiar una metodología de trabajo grupal que coadyuve al desarrollo de la solidaridad, la amistad y la cooperación.

9. **Actitud decolonizadora.** El docente procura que todos los estudiantes aprendan uniformemente los conocimientos que les proporciona y así alienta la hegemonización de una cultura y un conocimiento. El docente debe convertirse en un agente de cambio, de transformación, de decolonización.

10. **Trabajo en equipo.**Los profesores trabajan individualmente, forman sus pequeñas capillas, no cruzan información entre ellos y hasta desarrollan una sórdida competencia entre sí, en donde los alumnos son los conejillos de indias. Los profesores deben trabajar en equipo, identificar las dificultades de los docentes y de los estudiantes y formular estrategias correctivas y pedagógicas.

Referencias bibliográficas

Antibi, A. (2004). *La constante macabra o ¿Cómo se desalienta a generaciones de alumnos?* Fondo Editorial de la Universidad Católica y Fondo de Cultura de Económica.

Castro-Kikuchi, L. (2004). Diccionario de Ciencias de la Educación**,** segunda edición revisada y aumentada, Lima: Ceguro.

Checchia, B. (2009). Las competencias del docente universitario**.**

https://es.scribd.com/document/35682531/Las-Competencias-Del-Docente-Universitario

Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La Psicología Socio histórica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 10(2).*

https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf

D'Angelo Hernández, O. (s.a.). Enfoque Histórico-Cultural, complejidad y desarrollo humano en una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipadora. Ponencia al Encuentro Internacional Hóminis-02. La Habana, Cuba.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D044.pdf

Merani, A. (1964). *Psicobiología.* Grijalbo.

Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinstein, S. L. y B. M. Teplov. (1962). Psicología. Grijalbo.

Packer, M. (2010). ¿Existe una psicología vygotsskiana después de Mark? Psicología Cultural. Universidad del Valle.

https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/02/existe-una-psicologia-vigotskiana-despues-de-marx1.pdf

Riviére, A. (1996).*La Teoría Psicológica de Vygotsky.* Ediciones Del Salmón.

Robles López, N. (2009). ¡Muera la metapsicología! La crítica de Georges Politzer a la psicología freudiana.

https://razonyrevolucion.org/muera-la-metapsicologia-la-critica-de-georges-politzer-a-la-psicologia-freudiana-nicolas-robles-lopez/

Rubinstein, S.L. (1965). Problemas de teoría psicológica. En S.L. Rubinstein, H.Wallon y J. L.Ny . *Problemas de teoría psicológica.* Proteo.

Vygotsky, Lev (s.a.). Psicología Pedagógica. Un curso Breve.

http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74224844/--PSICOLOGIA%20PEDAGOGICA-unido.pdf

Villar, G. (2019).El marxismo como fundamento antropológico para la construcción de una pedagogía científica. En O. Cavero (Coordinador), *El poder de las preguntas. Ensayos desde Marx sobre el Perú y el mundo contemporáneo.* Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

Wallon, H. (1970). La evolución psicológica del niño. Psique. Características del psicólogo en la función del docente universitario.

ANEXO

Habilidades teóricas

1. Capacidad de discernimiento y esclarecimiento permanente sobre la naturaleza del objeto de estudio de la psicología como ciencia, profesión e ideología particular de interacción.
2. Capacidad para reflexionar sobre la naturaleza social del ser humano con el apoyo de las ciencias sociales, así como su proceso de socialización e individuación en el contexto del estado y sus articulaciones con la estructura socioeconómica de poder.
3. Habilidades de análisis histórico remoto y prospectivo sobre la articulación entre la sociedad y las funciones de la psicología en el contexto de procesos sociales de dominación-liberación.

4. Capacidad para utilizar enfoques teóricos para la invención e improvisación con objetos, situaciones, contextos, personificaciones, con el fin de construir y expresar mensajes de convivencia humana integrada y colaborativa.
5. Capacidad para orientarse bajo un fundamento de promoción y preservación de estilos de vida saludables; así como para desenraizarse de la lógica patologicista aún predominante con el modelo tradicional de los roles profesionales.
6. Capacidad para reconceptualizar contenidos, estrategias metodológicas y usos ideológicos, en el objeto de análisis de la psicología científica a partir de las condiciones cambiantes en las sociedades humanas.

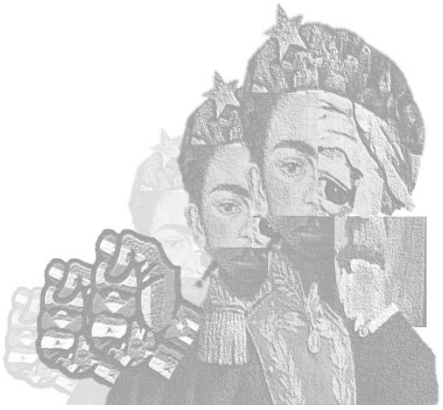
Habilidades operativas

1. Habilidades para compartir experiencias de integración con grupos e instituciones formales e informales con estrategias participativas creando espacios de respeto y reivindicación interculturales.
2. Capacidad para organizar, apoyar, potenciar y ampliar colectivos sobre la base de las necesidades expresadas y sentidas por las propias poblaciones a ser intervenidas.
3. Habilidades para ensayar estrategias de intervención sobre los procesos de interacción que involucre a las personas con respecto a su medio de relación psicológica.
4. Habilidades creativas de observación y evaluación de procesos interactivos persona-medio sobre potencialidades y competencias, reales o posibles, referidas al bienestar compartido.
5. Capacidad de construir instrumentos para medición precisa de relaciones funcionales entre las variables coparticipantes en procesos interactivos.
6. Capacidad para involucrar a las personas en actividades creativas, recreativas, críticas y espirituales basadas en la libertad y la autonomía para escoger, como esencia del ser humano.
7. Habilidades investigativas para aplicar técnicas, estrategias, programas y otras herramientas metodológicas para transformar la realidad psicosocial en beneficio de la comunidad, constatado y bajo seguimiento de los efectos obtenidos, hacia los sujetos intervenidos.

Habilidades ideológicas

1. Capacidad de análisis crítico sobre la articulación entre política, filosofía, ciencia y tecnología para comprender la realidad psicológica con argumentos objetivos, racionales y sistemáticos.
2. Habilidades para prescribir, orientar y regular el comportamiento colectivo hacia un interés ético para el beneficio común.
3. Habilidades estéticas: narrativas, corporales, grafoplásticas, musicales, entre otras, para interpretar personajes y mensajes con lenguaje total en una perspectiva liberadora.

4. Habilidades para Identificar y promover comportamientos valorativamente apropiados en contextos actuales y ancestrales que incidan sobre las políticas públicas de identidad cultural para beneficio de poblaciones mayoritarias.
5. Habilidades para incorporar a personas y grupos en la acción colectiva y en la reflexión compartida para mejorar los estilos de vida saludables hacia una nueva sociedad de fraternidad, no consumista.
6. Habilidades para posicionar la autonomía funcional del ejercicio profesional de la psicología, así como su ubicación preeminente y prioritaria entre las demás ciencias naturales y sociales.
7. Capacidad para supervisar y sancionar el ejercicio pseudocientífico y esotérico de la praxis profesional asociada a explicaciones metafísicas y aplicaciones basadas en la



AS DIRETRIZES METODOLÓGICAS DE UM PROJETO CIENTÍFICO

Ángela Maria Pires Caniato

Há homens que lutam um dia e são bons.
Há outros que lutam um ano e são os melhores.
Há os que lutam a vida inteira
Estes são os imprescindíveis.

BERTOLD BRECHT

A abordagem epistemológica com que me aproximo da aálise científica.

Há muito, entendi que todas as nossas conquistas não só dependem de nossa humildade em acolher os nossos erros mas, principalmente, da nossa competência de enfrentar e tentar vencer os desafios que a vida nos impõe. Diante da nossa formação acadêmica, suportar e transpor os empecilhos que a trajetória de apropriação do conhecimento nos instiga a desafiar é doloroso. Mas, contém em sua essencialidade toda a instigação do regozijo que nos provoca a superar o sofrimento, e incessantemente, buscar a paz da sabedoria. Muitas vezes nos confrontamos com enormes barreiras, que à primeira vista, nos jogam nos ardis da impotência que espreita e vasculha ladinamente a caminhada existencial dos seres humanos, exigindo que nos curvemos aos seus imperativos despóticos. Não faltassem no viver contemporâneo todos os apelos e coerções sociais que trabalham com a nossa docilidade para que nos verguemos e nos joguemos, prostrados, na alienação e no conformismo do regozijo da lógica reinante no qual, apenas, devemos nos contentar de usufruir do prazer de, apenas, “lamber feridas”. A “visão de avestruz”1, que permeia a produção e a prática da Psicologia, tem encoberto sua imanente cegueira em criações ideológicas lambuzadas de cientificidade, como assistimos, agora na difusão do conceito de resiliência, como uma bandeira do bem viver porém, que em sua negatividade sustenta a cultura do “barato da dor e da bioascese”. Os parâmetros perversos que se infiltram na produção do conhecimento nas ciências humanas exigem vigilância contínua do intelectual comprometido com a felicidade dos homens, para não deixar ludibriar a exigência da consciência crítica norteadora da resistência. A necessidade de enfrentamento lúcido da alienação reinante no meio acadêmico com grande poder de penetração nateorização Psi, requer continência do pesquisador/profissional, para não se deixar vergar diante dos apelos voláteis da ética consumista que, sorrateiramente, se acoplou e impregnou o desejar humano na contemporaneidade.

Tenho clareza, que na construção da minha felicidade não posso ignorar esse torvelinho e, embora traga, muitas vezes, grandes sofrimentos, ser PHENIX exige que saibamos muito bem conviver com a ameaça da morte e dela se aproveitar para fazer ressuscitar a vida. Este é o meu lema o qual venho tentando partilhar com os meus clientes e com os acadêmicos da

Psicologia com os quais convivo, em especial, com aqueles que vêm integrando o Projeto de Pesquisa Intervenção “PHENIX: a Ousadia do Renascimento da Subjetividade Cidadã” da Universidade Estadual de Maringá, que coordeno, desde 2000. A lenda do PHENIX tem mais a acrescentar: A fênix é uma ave fabulosa que era, segundo as lendas antigas, a única da sua espécie. Vivia a muitos séculos no meio dos desertos da Arábia. Quando sentia avizinhar-se a morte, construía um ninho de plantas aromáticas, que os raios do Sol incendiavam e nele se deixava consumir. Da medula de seus ossos nascia um verme, que se transformava em outra fênix (1). Sou Angela Caniato, uma profissional inquieta e transparente que não se contenta em viver de mentiras e aparências - aí está meu potencial de criatividade e busca da verdade. O rigor acadêmico e a procura da cientificidade me foram apresentados por meus supervisores de Psicologia Clínica, desde minha graduação, na PUC/RJ, na década de 60. Sou muito grata a Yone Caldas e a Therezinha Lins Albuquerque que veio a nortear toda a minha formação teórica posterior. Sou grata a um não-ecletismo que me formou psicóloga na graduação e que foi sedimentado por essas duas psicólogas –supervisoras. Nele apoiada, não abandonei meu objeto de estudo– a subjetividade 4 humana –que foi, à posteriori, enriquecido teórica e metodologicamente com a apropriação de certa perspectiva marxista da relação indivíduo e sociedade.

Não é fácil, para quem sente, pensa e vive sob a hegemonia do neoliberalismo e de seu correlato na ciência –o positivismo-experimentalista– trafegar pela tensão que integra indivíduo e cultura, enquanto duas entidades distintas, submetidas às leis de organizações internas, também, diferentes. Viver essa tensão e conflito e poder manter a clareza no pensar, significa suportar o antagonismo disruptivo inerente ao ser-homem eminentemente social e que exige, para sobreviver, o acolhimento da cultura. Não cair no reducionismo e intimismo psicologizante e culpabilizador (“visão de avestruz”, [1] segundo Jurandir F. Costa, 1986) ou na alienação do indivíduo padronizado sob conformação social perversa; é tarefa difícil, mas, necessária, quando abordamos os indivíduos e grupos como seres críticos e autônomos, como verdadeiros agentes da cultura. A sólida formação e exercício profissional, dentro da Psicanálise, assim como a participação ativa na vida de pesquisadora na Universidade Estadual de Maringá –onde trabalho atualmente na Pós Graduação em Psicologia (mestrado e doutorado)– vêm-me permitindo transitar, com certa facilidade, na relação indivíduo-cultura. A releitura extensiva e cuidadosa da obra de Freud, em especial, de seus livros “El Malestar en la Cultura” (1981. 3018-3067), “Más allá del princípio delplacer”(1981.2507-2541) e “Psicologia de las Masas” (1981.2563-2618), a orientação de pesquisas dentro da perspectiva Psicopolítica de Theodor Adorno (seus estudos sobre a personalidade autoritária, indústria cultural, consciência crítica, educação emancipatória) vêm-me oferecendo o gancho teórico-metodológico para questionar a domesticação de certa Psicanálise aos valores da sociedade de consumo atual e evitando assim cair na cilada da perniciosa fragmentação do individualismo e da simbiose narcísica da pseudo-individuação. A minha formação teórica durante toda a graduação e,até os dias de hoje, está fundada na Psicanálise. A princípio, estudei muito a obra de Melanie Klein e pude me certificar que a obra de la é muito importante porque valoriza a construção teórico-metodológica da subjetividade na transferência e na análise da relação “Eu e o Outro”. A valoração da subjetividade como construída nessa intersecção sujeito e objeto se explicita na dialética vida e morte, amor e ódio, na consciência-culpa-reparação que eu passo a ter por agredir alguém a quem amo e na exigência que surge em mim de reparar o dano que fiz a esse alguém. No sentimento de reparação, eu me valho do meu amor para reparar o estrago (violência) que fiz naquela pessoa amiga que seja até um relógio, um pedaço de ferro ele é capaz de tentar destruí-los.

Assim, parto do pressuposto de que em todo e qualquer trabalho com o coletivo de indivíduos e, mesmo no atendimento individual, devemos levar em conta que as identidades subjetivas são construídas na relação com a cultura. As individualidades são categorias historicamente constituídas, portanto devemos identificar as mudanças nas relações intergeracionais, nas narrativas sobre o desenvolvimento/evolução dos indivíduos a cada época histórica e também as mudanças quantitativas que podem ser localizadas, por exemplo, na estruturação demográfica de uma cidade, em especial, no que se refere às diferentes formas de segregação da população pobre. Portanto, são inúmeras as diversidades. En fim, a complexidade do fenômeno evolutivo no decorrer do processo histórico que hão de ser distinguidas e nomeadas junto com o movimento e transformação históricas na sociedade.

No que se refere à estruturação das identidades subjetivas, se focamos nos processos de identificação projetiva –introjetiva na constituição das identidades subjetivas individuais, temos de considerar a internalização da violência simbólica (Theodor Adorno, 1986b). Na contemporaneidade os processos tecnológicos midiáticos se incumbem de difundir a indústria cultural que impregna os processos psíquicos simbólicos exercendo sobre as subjetividades seu forte poder manipulatório e destrutivo das individualidades. A Psicanálise –quando atravessada por uma leitura relacional indivíduo-cultura– é uma das teorias que permite desvelar nas subjetividades a presença perversa dos elementos ideológicos anteriormente nomeados. Trazido à consciência torna-se possível desenvolver nos indivíduos uma consciência crítica capaz de impedir absorção da malignidade social. Esse processo se constitui numa das expressões do fortalecimento do processo reflexivo que torna o indivíduo sujeito (ator) de sua vida individual e coletiva. Esse é um dos elementos de uma educação emancipatória verdadeiramente cidadã, conduzente à cooperação entreos indivíduos para a transformação social.

Até hoje, muitos psicólogos que se utilizam da Psicanálise, contrariando a teorização do próprio Freud, em especial, na Segunda Tópica, ignoram a presença do outro na construção das individualidades. Entendem o psiquismo de forma intimista, como se inexistisse o outro indivíduo nas nossas vidas, distanciando-se da Psicanálise proposta por Freud, que diz “toda a Psicologia é social”, e que afirma, categoricamente, que o ser-humano precisa do amparo do outro. Ele demonstra que o desamparo da cultura é, por si só, violência, que, internalizada, gera destrutividade e muito sofrimento psíquico. A leitura da Psicanálise que não considera essa vinculação com o outro, traz sérias implicações éticas e prejuízos na análise indivíduo-cultura, culpabilização e patologização do indivíduo, e se constitui no que Jurandir Freire Costa (1986) chama de “divisão de agressões”.

Para mim, internalizar essa compreensão das trocas desejantes, afetivas e intelectuais na relação indivíduo-cultura foi de significativa importância o atendimento psicoterápico a ex presos políticos violentados e traumatizados nos porões da Ditadura Militar de 1964, após ficar paralisada na compreensão de seus sofrimentos com relação à tortura sofrida. Após conseguir separar os agentes, localizar a origem do sofrimento e entender a direção da tortura, eu consegui, de maneira mais clara, entender a posição kleiniana. Ajudou-me, também, a considerar os processos identificatórios de natureza psicossocial, que integravam o sofrimento e a construção das identidades desses ex- presos políticos, alguns tão traumatizados, que não foram passíveis de elaboração dos sofrimentos vividos nas prisões. A tortura é social, aplicada pelo aparato de repressão do Estado, que detém o poder da chamada “violência legítima” (Michaud, Y., 1988), e tem assegurado o direito de violentar e maltratar os indivíduos.

Diante de todas essas vivências, eu não poderia jamais desconsiderar o que vem do mundo externo, o que vem da cultura, o que vem da sociedade e quer nos destruir de alguma forma. Através da minha orientação do mestrado e doutorado com Iray Carone, fui reestruturando meu pensamento científico com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt –Theodor Adorno– para melhor entender as subjetividades a partir dos processos de identificação projetiva – introjetiva da metodologia da Psicanálise. O conceito de "indústria cultural" ampliou e organizou meu pensamento, em especial, quando incorporei à minha teorização o conceito de "violência simbólica" – a que está expressa na nomeação linguística deformada dos fatos psicossociais : uma violência que atinge o psiquismo, mas não provém do corpo e nem do aparato psíquico inconsciente do instinto de morte, e sim, é de natureza social.

As ações violentas da sociedade contemporânea atingem os indivíduos principalmente pela mídia, via "ideias enganosas" que integram as ideologias e que são internalizadas pelos indivíduos como se verdades fossem, destruindo o desenvolvimento de uma consciência capaz de um discernimento crítico das verdades e mentiras produzidas pela sociedade do Capital.

Mas, como fica o indivíduo exposto à solidão e sem o "amparo" e o aconchego de um parceiro? Freud diz textualmente que o homem não consegue viver sem amparo do outro homem, sem o amor, sem internalizar formas libidinosas de convivência. Na falta disso, o homem cai no desamparo e se destrói, enovelado pelas arbitrariedades, exclusões e violências da sociedade em que vivemos. No mundo contemporâneo, a sobrevivência dos homens, de suas identidades, dos vínculos de amparo e de respeito às diferenças e às alteridades está sob ameaça de extinção porque a cultura dos 7 humanos está atravessada pela violência. A barbárie administra os Estados de Exceção que, hoje, atuam mais ou menos escamoteados, alastrando o autoritarismo e a produção de valores que são antagônicos à vida. A tecnologia da destruição e suas sinestesias, tal como bombardeios "pacificadores", jogam os indivíduos na desculpabilização da "moralidade técnica" que corrompe as leis da convivência social ao transformar a crueldade de atos violentadores em justificativas cínicas, regidas pela ética da obediência. (Bauman, 2001). A "banalização da violência" (Hannah Arendt, 2014) –a banalidade do mal– se impõe na contemporaneidade como a lei soberana na articulação das relações coletivas.

Constatamos que vivemos num momento histórico bastante perverso em que a analização dos sentimentos / emoções se constitui como norma social e os vínculos de amparo se tornam fluídos entre os indivíduos, comprometendo as trocas amorosas entre eles. As relações afetivo - sexuais entre homens e mulheres estão desqualificadas, caminhando para a deteriorização da autoridade de cada um e entre eles e o consequente svaziamento do núcleo familiar. A sociedade contemporânea está instalada sob o signo da violência repressiva, tendo perdido o que seria sua função acolhedora e de amparo; portanto, não responde às exigências de enlace com o outro que o psiquismo individual anseia para sair da condição de desamparo. Para Freud a justificativa última da existência da cultura seria a de prover as carências dos indivíduos (El Malestar en la cultura. 1981: 3018-3067). O desamparo criado pela violência da sociedade, no entanto, está integrado ao processo civilizatório, conduzente a empurrar os indivíduos para o intimismo psíquico, para o que Sennett (1993) nomeia como "tirania da intimidade" ou para serem capturados pela pseudo-individuação da ideologia cultural (Adorno, 1986b).

Nessa forma de vida em sociedade, não há a preocupação se os indivíduos estão ou não vinculados por laços afetivos entre si –é até motivo de deboche– e, muito ao contrário, há um

direcionamento para que eles vivam solitários e não construam relações amorosas: é o caso do “ficar com” que começou na década de 80, e, mais atualmente identificado com as expressões vadias de “catar” e “pegar”. Também, não interessa –e é até ameaçante para o “status quo”–, que os indivíduos sejam críticos, que reflitam e decidam, que sejam autônomos e nem que desenvolvam a capacidade de pensar com a ajuda e a orientação de quem quer que seja. Não é desejado que os homens sejam fortalecidos por relações de proteção e cuidados, inerentes à disciplina, à internalização de valores, ao fortalecimento de um coletivo por laços de amizade e solidariedade e, quanto menos, conseguir pensar criticamente. É preciso que predomine a ilusão de que os indivíduos sejam “livres e independentes”, isto é, SOLITÁRIOS e, portanto, vulnerabilizados para melhor serem cooptados por condutores sociais privilegiados ou conduzidos - massacrados pelo único sujeito social que é verdadeiramente soberano: o Senhor Capital. A sociedade contemporânea, como já afirmamos, necessita de homens altamente individualistas, distante dos demais, que não respeitem a alteridade e a diferença e nem sejam autônomos.

A única ordem social a ser obedecida é de não terem limites e serem, portanto, mpulsivos porque guiados pelo irracionalismo de um inconsciente sem seletividade e controle. Não devem exibir quaisquer decisões diante das múltiplas performances demandadas pela sociedade, precisam estar antenados para potencializar suas diferentes ambições e habilidades como heróis, para serem cooptados privilegiados na produção da ganância ou se conformarem à condição de condenados a sucumbir aos ditames da avareza na miséria. Estes são os atributos que os indivíduos precisam exibir para adequar-se à lei magna da sociedade de classes: “submissão”. Em outras palavras, vivemos todos sob a égide da violência e suas diferentes nuances e sob o “sofrimento psicossocial”.

Não há intenção, nesse estudo, de esgotar a complexidade da “violência social” e da “barbárie, mais ou menos explícitas vividas pelos homens na contemporaneidade, em especial, porque há muitas farsas hipócritas a serem reveladas por detrás do arcabouço de chumbo ou de papel celofane que envolve as ditas democracias, ou até mesmo permitido por elas. Pior, porque sob a égide da exaltação de supostos direitos humanos enganosos por que quase nunca são respeitados. São atrozes, não há dúvidas, as injunções desintegradoras que atravessam o processo de socialização na contemporaneidade, diante das quais os cientistas não poderiam estar calados, em especial, porque eles são uns dos que podem /devem denunciar a desumanização a que todos estamos expostos e, com essa ação, inverter a culpabilização que vem sendo imputada aos indivíduos pela violência social.

Na complexidade que representa o estudo da violência, podemos identificar que de uma forma ou de outra, todas as expressões da violência na sociedade se imbricam com a violência estrutural –a violência de Estado– que atravessa a intimidade dos indivíduos e as relações sociais, alimentando a mesquinharia da avareza e a garantia do lucro. Todos vivemos sob o mesmo modo de produção e a mercadoria –a grande tirana– torna-se, cada vez mais, onipresente, em todo o globo terrestre.

Atualmente, a subalternização do humano é um valor social e muitas estratégias têm sido desencadeadas para destruir as individualidades e a vida coletiva nos grupos. Utilizando-se dessa estratégia maniqueísta é que a “violência social “vai atravessando o tecido social e se articulando a violência de Estado para afastar ou exterminar os indivíduos que resistem cair nas estereotipias.

Intensificam a opressão e a exclusão sociais, conseguindo, assim, manter a sociedade "protegida e em segurança". A violência social complementa, pois, a violência de Estado, e ambas atuam integradamente. Afinal, está em jogo a defesa de uma organização social que é o sistema social capitalista, que beneficia uma minoria que não quer perder os privilégios hegemônicos de sua classe social e de quem o Estado continua sendo o seu grande aliado.

Essa opressão da classe subordinada é significativamente ofuscada facilitando, de forma sutil e de fácil internalização e assimilação, o deslocamento dessa violência para a vida psíquica dos indivíduos sob a forma de "violência simbólica": aquela que vem através do disfarce, através da ideologia. Essaexpressão da violência permite que ela fique escondida atrás de glamourosos anúncios e de discursos facilmente dissimulados pela versatilidade das palavras e da linguagem permitindo diferentes formas de manipulação daí, seu potencial altamente traiçoeiro. A maioria dos indivíduos vivem cercados e acuados pela "vigilância" –importante forma de violência social –que vem sendo administrada por muitas e diferentes formas de tecnologia, cada vez mais sofisticadas.

Tais ações de violência são justificadas como uma exigência de uma suposta segurança dos membros da sociedade, embora venham sendo cada vez mais invasivas na vida privada dos indivíduos, são, também, massivamente difundidas sob formas hilariantes, para não dizer debochadas, como "sorria, você está sendo filmado!"

Essa invasão da privacidade se coloca como normatização cínica, sendo efetuada por agências privadas que recebem essa incumbência das classes dominantes e do Estado- cito como exemplo a mídia, os meios de comunicação e as redes sociais. Os algozes sabem que o domínio do outro pela "violência simbólica" –uma estratégia difundida pela indústria cultural– é facilmente acolhida e internalizada pelos indivíduos desavisados pois atua através da linguagem que é o principal meio de comunicação dos seres humanos. Porém, urge que movimentos de conscientização –essa é uma das funções do psicólogo– ajudem os indivíduos a identificar as distorções e "mentiras manifestas" a que estão sendo expostos. É necessário, sob culturas autoritárias, acompanhar os procesos identificatórios dentro dos grupos, vinculados hierárquica e horizontalmente, para identificar quando os indivíduos mergulham nessas ciladas sociais, desenvolvendo a autopunição e culpabilização gerados nas subjetividades pelo "sentimento inconsciente de culpabilidade"–para Freud. Nessa sociedade capitalista, há permissão para que uma minoria possa agredir, enquanto a maioria dos indivíduos é obrigada a conter suas "agressividades protetoras", vivendo sob a máxima repressão social. Há uma proibição para reagir/proteger-se diante dos desagrados ofridos, em que o indivíduo tem de conter sua agressividade protetora para a preservação da vida e submeter-se à violência daqueles a quem a sociedade permite violentar os outros indivíduos.

Na análise desse processo de internalização da violência simbólica torna-se imprescindível o respaldo dos textos de Freud – "El Malestar en la Cultura"(1981. 3018-3067) e "Mas Allá del Princípio Del Placer" (1981. 2507-2541) nos quais o autor fornece parâmetros para examinar os efeitos traumáticos dessa internalização da violência que é uma forma eficientíssima de controle e total domínio social na manipulação dos homens. A culpabilização do indivíduo se torna inevitável, a desresponsabilização social com a vida humana segue, sem nenhum pudor, o labirinto sutil camuflado da eliminação de vínculos afetivos entre os indivíduos - importantíssimo se dar conta disso. No sofrimento da repressão social e sob a violência da autopunição, os indivíduos tombados pela dor só podem aguardar do outro mais sadismo. A violência social retorna para o interior da vida subjetiva e reintrojetada sob a forma corrosiva de uma culpa autopunitiva conduz ao enfraquecimento de toda estrutura desejante, afetiva e

cognitiva dos indivíduos. Necessariamente, é o aparato psíquico sadomasoquista que é estimulado: “dedique-se e acate tudo daquele que lhe ofende e é cruel com você”. Pior, não se processando a efetiva identificação com o verdadeiro inimigo –o agressor– não se consolida uma defesa e a CIDADANIA sucumbe sob as várias perversões autoritárias que passam a prevalecer (esse processo nos faz lembrar o conceito de identificação com o agressor de Freud). As questões concretas e materiais ligadas a sobrevivência dos indivíduos são relegadas para o foro íntimo de cada indivíduo solitário, acuado e intimidado. Nessas condições, porém, o indivíduo já está sucumbindo sob a violência social e nessa cumplicidade com o inimigo, mesmo que inconscientemente, ele acredita ser o único gestor e responsável pela destruição da própria vida. Agarrar-se ao engodo já explicita ser o indivíduo portador de uma pseudo –autonomia e sua subjetividade transformada em “máscara mortuária”– conceito de Theodor Adorno. O outro igual se apresenta como desconhecido– inimigo a ser destruído e, portanto, incapaz de fortalecer o amor com o aconchego e enlace com a alteridade.

Pois é! Mesmo com todas essas evidências de que tais distorções na vida dos indivíduos refletem a soberania da mercadoria da sociedade capitalista em detrimento do humano dos indivíduos –através dessa descarga das violências na construção das identidades individuais, assistimos a desvinculação do social de psicólogos que teorizam com a Psicanálise, consequentemente, dando as costas para as manipulações da indústria cultural. Ao ignorar essas implicações sociais e diante dos impactos significativos do individualismo contemporâneo sobre as subjetividades postulam um intimismo como se o psiquismo tivesse vida isolada. Os indivíduos funcionam sem a presença do outro e sem precisar de ninguém, sob o domínio de um egocentrismo e uma inundação de um rcisismo sem objeto ou camuflado pela agressividade subjetiva...Esses profissionais não tem a humildade suficiente para perceber que a ciência que eles estão implicados não tem total autonomia de seu objeto –a subjetividade humana– e que, necessariamente, a sobrevivência dos indivíduos humanos acontece na relação amorosa entre eles.

Enfim, é lamentável, mas é verdadeiro, que o intimismo psíquico é a norma das teorizações de muitos psicólogos, consequentemente, esse profissional está servindo sem o saber, à submissão dos indivíduos a essa forma de vínculos alienantes e alienadores. Culpabiliza-os pelas suas desintegrações psíquicas e pelos sofrimentos dela decorrentes, reforçando suas solidões no isolamento. Os indivíduos assim fragilizados, se tornam facilmente coabitados pela violência da sociedade de consumo contemporânea.

Como reverter esse caos? Que novo homem pode se tornar verdadeiramente o agente da felicidade, em uma ou outra forma de ruptura do social, na qual não seja mais preciso seguir a reboque dos ditames propostos /impostos por uma minoria dominante? Como escapar da Indústria Cultural que constrói modelos identificatórios atravessados pela violência social que são internalizados pelos indivíduos porque são exigidos para a manutenção do “status quo”capitalista? A humanidade atual está vivendo o apogeu da destruição /subalternização das expectativas humanas de felicidade, sob a condição das regras atuais do neoliberalismo e do individualismo exacerbados. A sociedade do dinheiro vem fazendo da guerra instrumento de ganhos econômicos e a banalização do mal retira de cada um e de todos a culpa reparatória quando destrói o outro homem sob uma justificativa, ingênua mas poderosa, de que é preciso eliminar o “inimigo objetivo”, como por exemplo acontece quando se divulga “esse é o inimigo terrorista que deve ser morto” (Hanna Arendt, 2014).

Urge recuperar a subjetividade e a cidadania perdidas! Quando conseguiremos??

Um olhar pensativo sobre as produções que vem sendo divulgadas nos encontros da ALFEPSI

Primeiramente, gostaria de explicitar meus louvores à decisão dos dirigentes da ALFEPSI que, nos Congressos do Rio de Janeiro e Medellin (2018 e 2019), estiveram preocupados em reavaliar se o objetivo primordial dessa instituição científica - que "es el de mejorar la formación de profisionales en psicologia en esta regióndel continente "(Proyect, s.d.) estão ou não sendo atingidos. Diante dessa preocupação, a coordenação da ALFEPSI colocou em avaliação uma indagação central a saber: se a produção científica e ético-política desenvolvida na/pela ALFEPSI, está podendo fornecer aos psicólogos que nela estão integrados e aos que com ela interagem, fundamentos para acompanhar as mudanças sócio-históricas que vem ocorrendo, avaliar como elas estão atuando sobre os indivíduos e se elas estão sendo mais ou menos benéficas para os seres humanos. Pois vejamos:

"Tenemos como misión contribuir a formar e desarrollar profesionales en Psicologia sensibles a la história y a las culturas de los pueblos de América Latina, que realicenproducción científica y prácticasprofesionalescon sentido ético y compromiso social; que promuevanlaindependencia, lalibertad y elbienestar de las personas, las famílias, los grupos, las comunidades, lasinstituiciones y lasorganizaciones, dentro de um clima de equidade, justicia y paz. Profesionales capacitados para el diálogo científico y professional entre los diversos enfoques, evitando el dogmatismo" (¿QUÉ ES ALFEPSI? s.d.)

Tendo essa preocupação como parâmetro, a atual Coordenação da ALFEPSI desencadeou uma Assembléia no Encontro de Medellin, onde aconteceram grandes discussões e ficou evidenciado ser importante efetivar uma "pesquisa (para) discernir los rasgos fundamentales (ideológicos, políticos, éticos, estéticos, socio-culturales, científicos-técnicos, académicos, pedagógico-didáctico, etc) que caracterizan a los docentes ALFEPSI." (Proyecto, s.d.)

Aqui estamos, convocados pela atual Coordenação da ALFEPSI, alguns daqueles que vem acompanhando as atividades científicas da ALFEPSI para emitirmos uma primeira compreensão del perfil general, características y/o identidade de los docentes /professores/ ensenantes ALFEPSI" (Proyecto,s.d.) Especificando melhor: "quéideas, visiones, concepciones, percepciones tienen profesores y personas afiliadas a nuestraAsociación, a cerca de los rasgos identitários que tienen los docentes que operan bajo lainfluencia de este paradigma " (PROYECTO, s.d.).

Assim, expressam os coordenadores do "Proyecto: Hacia um perfil de los docentes ALFEPSI":

"Para concluir, insistimos en que no buscamos modelos que engendren o impongan una forma única de acción, sino conocer las implicaciones que tienem en la práctica docente, el assumir como princípios el compromisso social, la defensa de los derechos humanos y el proyecto de descolonización" (Proyecto, s.d.).

Venho acompanhando a produção científica, nos Encontros da ALFEPSI, desde o primeiro encontro, que ocorreu no Panamá em 2012, tendo assistido a todos os demais até o último – VIII Congresso– que aconteceu em Médellin, Colombia em 2019.

ALFEPSI (2012) ALFEPSI (2019)

Quero esclarecer, à priori, que farei, apenas, algumas considerações fundadas em reflexões

que fui desenvolvendo quando da assistência às atividades desses eventos, tomando como fundamento a leitura que faço das questões psicossociais, conforme expus na primeira parte desse texto.

Sintetizando, levarei em consideração: situações vinculadas à historicidade dos fenômenos psicossociais expostos, fundamentação teórico-metodológica e definição de linha ideológica e política com que os autores abordaram seus objetos de estudo nas diferentes atividades desses eventos científicos.

Numa primeira abordagem, de qual seria a linha epistemológica que vem orientando os trabalhos aceitos e apresentados nesses eventos, confesso que sempre estive muito perdida, sem conseguir identificar a abordagem teórico-metodológica que integrava muitos dos trabalhos apresentados – afinal das contas é a própria ALFEPSI que seleciona esses trabalhos para apresentação... Vou lançar um olhar reflexivo sobre minha memória dos momentos de desconforto que vivi nos diferentes encontros, quando aos meus ouvidos chegava um falar psicológico sem levar em consideração o momento histórico em que ocorreram os fatos examinados assim como a inexistência de qualquer preocupação com a contextualização psicossocial. Possivelmente, em alguns trabalhos, a questão psíquica pode ter sido pesquisada levando em consideração o momento histórico em que ocorreram os fenômenos estudados; porém não consigo me recordar se esta dimensão da pesquisa foi considerada por algum autor. Muitas vezes não consegui identificar, até, com que teoria estava sendo enfocado determinado objeto de estudo. Mas difícil, ainda, foi localizar em muitos trabalhos a linha política-ideológica que poderia estar direcionando as questões psicossociais trabalhadas:

ficava perdida a unidade das apresentações quando não estava expressa a visão-de-indivíduo-e- sociedade que embasavam os escritos. Confesso que me incomodou e, até senti vergonha, quando em um desses eventos, constatei na fala de um dos conferencistas convidados a não-discriminação de classe social na sua teorização sobre questões psicossociais envolvendo indivíduos trabalhadores e “senhores” capitalista... Para ele não havia distinção nem separação na análise psicológica dessas duas categorias psicossociais.

Com essa fragmentação em alguns trabalhos apresentados nos Encontros Anuais se perdiam os objetivos e ficavam esgarçadas as preocupações na formação de docentes dentro dos principios postulados pela ALFEPSI... Não sendo dogmática, mas preocupada em colaborar na construção de uma Psicologia que a ALFEPSI se propõe que, verdadeiramente expresse o que os indivíduos necessitam para serem felizes, é que aceitei estar fazendo essas reflexões iniciais.

O que a ALFEPSI poderá fazer para que nos próximos eventos não ocorra essa parafernália de enganos?

Com a ajuda de membro da atual Diretoria da ALFEPSI foram selecionados 06 (seis)associados de diferentes países da América Latinapara quem encaminhei a solicitação de análise dos trabalhos apresentados em pelo menos quatro dos encontros, tendo como indicador a possível trilha teórico- metodológica presente nos trabalhos apresentados .Delimitei três parâmetros – que estão nomeados abaixo - para orientar as respostas que, aliás, foram os mesmos que usei para efetivar a análise das questões epistemológicas dos trabalhos apresentados. Apenas dois associados me devolveram sua compreensão do que solicitei e foram: uma associada do México e um associado da Argentina.

Usei como PONTOS DE REFERÊNCIAS para situar/analisar o levantamento de questões expostas e sua análise:

1) **Situações vinculadas à HISTORICIDADE dos fenômenos psicossociais expostos;**

2) **Delimitação/fundamentação TEÓRICA-METODOLÓGICA do objeto de estudo;**

3) **Definição clara da LINHA IDEOLÓGICA e POLÍTICA com que os autores abordaram/analisaram seus objetos de estudo.**

Para minha surpresa, nenhum dos dois associados fez análise dos encontros anteriores da ALFEPSI e não seguiram esse roteiro para dar suas opiniões e sim, ambos, emitiram uma PROPOSTA do que a ALFEPSI deveria passar a priorizar. Para mim essa postura foi muito rica pois significou a ânsia de seus associados saberem por que, para que e para quem a ALFEPSI está se dirigindo. A incerta/frágil unidade epistemológica com que a ALFEPSI está difundindo seus objetivos psicossociais chama a necessidade de haver maior clareza para quem a ALFESI está se dirigindo,

a solidariedade com quem solicitam a divulgação dos objetivos político-ideológicos que sustentam sua identidade científica .Enfim, entendi esse descaminho dos entrevistados foi uma chamada de atenção para a presteza que a ALFEPSI tem de agir já que seus associados estão a clamar uma proposta continente e mais cuidadosamente delimitada.

Foi destacado por um deles a plena localização de suas preocupações com o MUNDO do TRABALHO, tendo em vista as transformações históricas, por que vem passando essa atividade humana e estaria a exigir – “ un enfoque psicosocial humanista... no intento de sensibilizar a lasorganizaciones sobre lanecesidade de reflexionar que en toda organizacióntrabajan personas con personas, que existenleys que protegen o trabajador y otras a laorganización y que es imprescindible que haya um equilíbrio entre ambas para trabajar bajo um esquema de ganar- ganar.”(sic) .

Ampliando a compreensão dessa questão, assim se expressa essa filiada:

“En este trabajo se bosqueja lo que seríaun perfil deseable de un/a profesor/a ALFEPSI. Se explicitan una serie de atributos imprescindibles que tendrían que poner en acción estes enseñantes cuando desarrollan actividades de formación, atentos a los principios establecidos por esta organización en Cajamarca, Perú.

Para ilustrar mejor dicho perfil, en el escrito se analizan muy especialmente los roles que se les asigna a los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Esto es así, en virtud de que los procesos de aprender y enseñar están inexorablemente vinculados, por lo que resulta factible determinar las características delprofesor/a y el tipo de enseñanza que despliega, observado elcomportamiento y quehaceres que realizan los estudiantes en los espacios formativos.

Por cierto, en el trabajo se insiste en la inconveniencia de pensar en un perfil único. La identidad de los formadores es, desde luego, heterogénea. Y también dinámica; sin embargo, tienen algunas particularidades que permiten diferenciarlos de otros formadores y de otras formaciones que ocurren contemporáneamente en Latinoamérica”.(sic)

O segundo associado, dedica sua preocupação para a RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO e, apoiado na compreensão político-ideológica de Paulo Freire, vai delimitando/analisando várias situações do processo educativo que estão a exigir mais análise e cuidados dos

professores. Vejamos algumas reflexões desse colega:

“El trabajoha formado parte de la vida del ser humano y ha sido un fator transcendental en suevolución como espécie y en sudesarrollopersonal y social. Sin embargo, tambiéncuandoeltrabajopierdeestaesencia y se sujeta a los interesses de um sistema social, se vuelve contra elhombre y puedellegar a ser nocivo para susalud física y psicológica.

La globalización há gerado cambiosmuy acelerados en las relaciones de trabajo y en las condiciones en que los seres humanos lorealizán, creando cada vez mayores exigências que en ocasiones nos sobrepasan, propiciando estrés, burnout, insatisfacción, además de una desestabilización emocional con sintomas que van de leves a graves. El bienestarpersonal y social, en muchas ocasiones se sustituye por eldesarrollo económico, dando muchomás peso a este último, desumanizando eltrabajo y enajenando al sujeto para que cumplacon los objetivos del sistema”.

Vamos agora trocar idéias... Chegaremos a um consenso que beneficie todos(as) nós e que possa elevar à ALFEPSI a um nível superior e mais criativo de cientificidade?

Referências

Adorno, Theodor W. A Indústria Cultural. In: FERNANDES, F. coord. Sociologia. São Paulo, Ática. 1986b. p.92-99/Grandes Cientistas Sociais, 54.

Arendt, Hanna. Eichman em Jerusalém- um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo, Companhia das Letras. 2014

BaumaN, Zygmunt. Modernidade líquida. São Paulo, Ed. Zahar. 2001

CANIATO, Angela Maria Pires. A História Negada: Violência e Cidadania sob um Enfoque Psicopolítico. Tese de Doutorado (USP/SP). 1995

Costa, Jurandir Freire. Violência e Psicanálise. Rio de Janeiro, Graal, 1986. 189p

DECLARACIÓN DE CAJAMARCA. AsociaciónLatinoamericana para laFormación y laEnseñanza de la Psicologia (ALFEPSI). Cajamarca, 20 de mayo de 2011.

ESTATUTO DE ALFEPSI. AsociaciónLatinoamericana para laFormación y laEnseñanza de la Psicologia. www.alfepsi.org/estatuto-da-alfepsi/

Freud, Sigmund. El Malestar en la Cultura. In: ----------Obras Completas, Tomo III, Madrid, Biblioteca Nueva, 1981. P.3018-3067

Freud, Sigmund. Psicologia de lasMasas. In: ----------Obras Completas, Tomo III, Madrid, Biblioteca Nueva, 1981.P. 2563-2618

Freud, Sigmund. Más Alládel Principio delPlacer. In: ----------Obras Completas, Tomo III. Biblioteca Nueva, 1981. P. 2507-2541.

Lasch, Christopher. A Cultura do Narcisismo: a vida americana numa era de esperança em declínio. [The CultureofNarcisism]. Trad. Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro, Imago. 1983-320p (Serie Logoteca)

Lash, Christopher. O Mínimo Eu – a sobrevivência em tempos difíceis. 2ed. [The minimal self –

psychicsurvival in trowbled times]. Trad. Ana Maria L. Toriatti, São Paulo, Brasiliense, 1986. 287p.

MICHAUD, Yves. La violence. [PressesUniversitaires de France, 2ed]. (Que-sais je?, 225). 1988.

127p.

PROYECTO: HACIA UM PERFIL DE LOS DOCENTES ALFEPSI. AsociaciónLatinoamericana

Para La Formación y laEnsenanza de la Psicologia. www.alfepsi.org.

QUÉ ES ALFEPSI? AsociaciónLatinoamericana Para La Formación y laEnseñanza de la

Psicologia.

www.alfepsi.org/acerca-de/que-es-alfepsi/

SENNETT, Richard. “O declínio do homem público: as tiranias da intimidade [TheFallofPublic

Man]. Trad. Lygia Araujo Watanabe. 3ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1993

ANEXO:

ROTEIRO DE SOLICITAÇÃO DE ANÁLISE PARA OS ASSOCIADOS DA ALFEPSI

CAROS AMIGOS DA ALFEPSI

A ALFEPSI está preocupada em identificar se suas preocupações e objetivos na formação dos psicólogos na América Latina estão ou não sendo atingidos.

Essas metas na formação dos psicólogos estão expressas no “ESTATUTO DA ALFEPSI, no PROYETO: HACIA UM PERFIL DE LOS DOCENTES ALFEPSI e no DOCUMENTO: QUÉ ÉS ALFEPSI? “que são encontrados no site da ALFEPSI.

Na procura de identificar o “perfil general, características y/o identidade de los docentes/

profesores/ensenantes ALFEPSI” (PROYECTO) , isto é, “qué ideas, visiones, concepciones, percepciones tienen profesores y personas afiliadas a nuestra Asociación, a cerca de los rasgos identitários que tienen los DOCENTES que operan bajo lainfluencia de este paradigma “,

(PROYECTO) a atual Coordenação da ALFEPSI solicitou a alguns de seus filiados que fizessem uma primeira análise se esses objetivos estão ou não sendo atendidos: eu sou uma dessas filiadas à ALFEPSI

Para tal, eu tomei COMO PONTO DE REFERÊNCIA PARA ESSA PRIMEIRA ANÁLISE OS TRABALHOS APRESENTADOS NOS OITO CONGRESSOS JÁ REALIZADOS, AOS QUAIS EU COMPARECI e iniciei uma primeira leitura/reflexão do que pude ouvir e fixar dessa produção.

Tomei como referência de análise a abordagem Psicopolítica de Theodor Adorno, que exponho na primeira parte da minha REFLEXÃO.

SE VOCÊ COMPARECEU A PELO MENOS A QUATRO DOS ENCONTROS DA ALFEPSI JÁ REALIZADOS, SOLICITO QUE FAÇA A SUA ANÁLISE SEGUINDO OS PARÂMETROS DE REFERÊNCIA. ABAIXO:

Usei com os PONTOS DE REFERÊNCIAS para situar/analisar o levantamento de questões expostas e sua análise:

1) Situações vinculadas à HISTORICIDADE dos fenômenos psicossociais expostos;

2)) Delimitação/fundamentação TEÓRICA-METODOLÓGICA do objeto de estudo;

3) Definição clara da LINHA IDEOLÓGICA e POLÍTICA com que os autores

abordaram/analisaram seus objetos de estudo,

Solicito que me encaminhe suas respostas o mais breve possível pois tenho PRAZO para entregar minha reflexão à Comissão Coordenadora dessa atividade

Profa Dra Angela Caniato

Angela María Pires Caniato. Doctora en Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-Paraná. Brasil.

In memoriam

Ângela Maria Pires Caniato murió em 5 de noviembre de 2020. Perdimos una combativa compañera de numerosos proyectos, desde la perspectiva del psicoanálisis y el estudio de las subjetividades, con un profundo enfoque psicopolítico y solidez teórica. Hacedora de proyectos de vida perdurables para la mejor calidad de la sociedad; destacamos su intervención en el Grupo Tortura Nunca Más, en su Río de Janeiro, en el Movimiento de los Sin Tierra, trabajando con estudiantes del Movimiento Nacional de Derechos Humanos, en su Maringá de elección profesional. Acciones comprometidas que la llevaron a participar en la gestión colectiva del Consejo Federal de Psicología y la hicieron representante, en Maringá, de la Asociación Brasileña de Psicología Social. Su asidua y activa participación en ALFEPSI, comprometida con sus principios rectores y fundantes, la reconoce y premia con la Medalla ALFEPSI 2015, durante el IV Congreso en Santa Marta, Colombia. Fue en ese mismo país, en la ciudad de Medellín y durante el VIII Congreso 2019 que compartimos por última vez sus experiencias y conocimientos. Recordaremos su disfrute dando conferencias, sus mesas redondas, su estar con estudiantes, con amigos, siempre acompañada de Wilson, compañero de vida. Irradiaba alegría, curiosidad, energía y perspicacia. Nunca ha pasado desapercibida, ya sea por la elegancia de sus coloridos kaftans, o por la disposición al debate, la asociación y la amistad. Salimos hoy más pequeños, pero seguro que su muerte no borrará nuestros mejores afectos que ya hemos recogido contigo. ¡Seguimos, querida amiga!

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

A Mesa Coordenadora da ALFEPSI sente muito em informar que Ângela Maria Pires Caniato faleceu. Estamos de luto. Perdemos hoje, 5 de novembro de 2020, uma combativa companheira de muitos projetos. Projetos de constantes aprofundamentos teóricos, a partir da vertente da Psicanálise e o estudo das subjetividades, numa abordagem Psicopolítica. Projetos de vida duradouros em prol da melhor qualidade da sociedade, não se eximindo de participar do Grupo T ortura nunca mais, do seu Rio de Janeiro, do Movimento dos Sem Terra, de trabalhar com estudantes no Movimento Nacional de Direitos Humanos, na sua Maringá de escolha profissional. Projetos de atuação comprometida que a levou a participar do coletivo dirigente do Conselho Federal de Psicologia e a tornou representante, em Maringá, da Associação Brasileira de Psicologia Social. Projetos de compartilhar saberes, tendo publicado 62 artigos em periódicos, 50 capítulos de livros e 11 livros. Participou assídua e ativamente da ALFEPSI e foi reconhecida por isso, sendo premiada com a Medalha ALFEPSI 2015, durante o IV Congresso em Santa Marta, na Colômbia. Foi nesse mesmo país, agora em Medellín, que a encontramos, em 2019, pela última vez, no VIII Congresso. Apreciava ministrar palestras, Mesas Redondas, estar co m estudantes, com os amigos, sempre acompanhada de Wilson, companheiro da vida. Irradiava alegria, curiosidade, energia e perspicácia. Nunca passou desapercebida, quer seja pela elegância de seus kaftans coloridos, quer seja pela disposição para o debate, parceria e amizade. Saímos menores do dia de hoje, mas certamente sua morte não irá apagar os nossos melhores afetos que já colecionamos contigo. Continuamos, querida amiga!

EL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO FORMADOR DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA. Una aproximación para la construcción de un perfil docente de la asociación latinoamericana para la formación y enseñanza de la psicología.

Mario Morales Navarro

1. Universidad en el siglo XXI

Si nuestra intención es crear un perfil académico de ALFEPSI no podemos obviar el contexto actual de transformación que las universidades han tenido que experimentar en estas últimas décadas, para responder a las demandas del siglo XXI. Analizar el rol de la universidades en esta época, implica considerar algunos aspectos como el influjo demográfico, el contexto dado por la mundialización e internacionalización de la vida, el desarrollo cognoscitivo y su impacto en la vida social. Esto conlleva a un escenario en el cual, las universidades deben enfrentar diversos fenómenos como la diversidad en su estructura y organización, la población de estudiantes; la competitividad como consecuencia del replanteamiento de la oferta educativa y la globalización, sobretodo en la manera como se construye el conocimiento, las respuestas a las necesidades inmediatas de la sociedad y el desafío de una relación más estrecha entre la educación superior y el entorno social.

Es urgente replantearnos una educación superior que prepare a los jóvenes para la incertidumbre, la capacidad de adaptarse a los cambios y a diversos temas no previstos en el proceso formativo y a una educación permanente que considere la actualización, y profundización en cualquier momento y lugar.

Debemos encaminarnos hacia una universidad que fortalezca y responda a la resolución de los problemas de la sociedad, con una definida orientación hacia la práctica, formación interdisciplinaria y que contemple el desarrollo de habilidades para visualizar y enfrentar asuntos vitales del desarrollo de la humanidad. Las universidades a través de su proyecto educativo deben responder a estos desafíos dentro de un conjunto de criterios que considere la pertinencia y la calidad en sus procesos.

2. Características de los estudiantes

Un segundo aspecto importante a considerar en esta propuesta, son las características de los estudiantes que ingresan a la universidad. Durante esta última década en todas las

universidades latinoamericanas se ha ampliado la cobertura de ingreso, lo que ha generado una amplia diversificación de los estudiantes, especialmente en la forma de responder a las exigencias académicas, sus estilos de aprendizaje, el uso de la tecnología para comunicarse, las formas de relacionarse, el cuestionamiento permanente de la autoridad, son comportamientos que han producido consecuencias en la formación universitaria. Los estudios han descrito diversas formas de aprender de los jóvenes, caracterizado por la rápida información que reciben, procesan en paralelo multi tareas, el conocimiento lo pueden lograr por internet, prefieren el gráfico ante el texto, información aleatoria hipertextos, funcionan conectados, hacen uso de la tecnología, dan sentido a la información, etcétera.

Mientras que a la formación universitaria le ha sido difícil abandonar las formas de enseñanza tradicionales, lo que ha perjudicado por una parte la interacción entre los profesores y estudiantes y por otra, la selección de los contenidos curriculares que los jóvenes deben aprender.

Es imprescindible ampliar las investigaciones en la población de los jóvenes con el propósito de conocer lo que piensan, lo que sienten, sus actuales conflictos, sus expectativas, sus intereses y sobre todo evaluar la efectividad de sus estilos de aprendizaje.

3. Qué significa un modelo centrado en el aprendizaje

Antes de definir el modelo centrado en el aprendizaje, es importante detenernos un momento para reflexionar el significado que la educación debe sostener. Cuando hablamos de los conceptos enseñanza y aprendizaje, estamos teniendo una postura altamente reduccionista. La educación es mucho más amplia, no podemos dejar de considerar procesos tan fundamentales en el ser humano como son el desarrollo, la individualidad y la socialización. Tal como lo señala, Molina (2006), cuando hablamos de educación como simple proceso de enseñanza y aprendizaje, estamos ocultando el verdadero sentido de esta, el aprendizaje no es un fin sino que es parte de un proceso mucho más complejo, producto de la concordancia entre aprendizaje/desarrollo, donde la enseñanza es una ayuda específica para el desarrollo y para la producción de aprendizajes.

Una segunda cuestión, es el planteamiento de Alain Turaine (2005), quien señala que la educación no es solo un proceso de socialización. Los procesos de socialización e individuación, son dos facetas indisociables de la construcción del ser humano.

Existe una preocupación sistemática de los académicos de las diversas universidades en generar nuevas formas de enseñar para que los estudiantes logren alcanzar los conocimientos fundamentales y el desarrollo de las competencias requeridas de las distintas profesiones y áreas del conocimiento. Los modelos pedagógicos tradicionales usados en la formación universitaria han sido cuestionados, fundamentando que es necesario crear un aprendizaje continuo, escenario que les permita a los estudiantes permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que se generen durante la actividad laboral y a los grandes desafíos que la humanidad debe enfrentar.

El modelo centrado en el profesor se caracteriza por la transmisión de conocimientos, donde se utiliza una variedad de estrategias con el propósito de dirigir al estudiante o a un grupo de estudiantes. El profesor elabora los contenidos, ejerce un control permanente en la planificación, regulación, dirección, supervisión y evaluación. En general en la práctica de este modelo el profesor se impone con la autoridad que representa como poseedor de la verdad de un determinado saber.

El modelo centrado en el estudiante, es una forma de docencia en que el foco está en el aprendizaje. El estudiante asume un rol más activo y un mayor compromiso en todo el proceso. El profesor se transforma en un mediador, un facilitador de los aprendizajes y responde a uno de los retos fundamentales del profesor que es el rol de formador. Reyes y Moreno (2016), describen esta metodología como una forma de docencia que utiliza una variedad de métodos de enseñanza y de evaluación. Los estudiantes logran aprender los contenidos y además son capaces de emplear lo aprendido en diversos contextos para resolver problemas y desarrollar la autonomía.

Otras ventajas que posee esta metodología, es que el estudiante va construyendo el conocimiento mediante la búsqueda y síntesis de la información, esto debe ir acompañado de habilidades de comunicación, indagación, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, etcétera.

Es fundamental que el conocimiento que se logra pueda ser comunicado de manera efectiva dentro de un contexto real. El profesor asume un rol de mediador y los estudiantes junto con el profesor van evaluando conjuntamente cada uno de las etapas. Hay dos procesos que están interrelacionados la enseñanza y la evaluación, donde participan activamente ambos actores. La evaluación, mediante el diagnóstico permite no solo promover sino que además nos entrega el punto inicial desde donde se debe iniciar el proceso de enseñanza. Por otra parte, la evaluación se realiza a través de diversas estrategias, proyectos, prácticas, portafolios, etcétera, en los cuales se promueva la pregunta, se aprenda de los errores. Hay un trabajo interdisciplinar, colaborativo que permite construir contenidos a través de una estrecha interacción entre el profesor mediador y el estudiante mediado.

Sin lugar a dudas, las características de esta metodología suponen una mirada muy distinta a la metodología tradicional utilizada en los diversos contextos educativos. En la formación universitaria se han ido incorporando diversos espacios de formación, que paulatinamente se han adscrito a metodologías activas en sus procesos de formación. No obstante, la forma de concebir la formación universitaria utilizando una metodología distinta –centrada en el estudiante que aprende– conlleva a resistencias por parte de los académicos ya que existe una tendencia de reproducir metodologías de enseñanza a partir de como fuimos formados en nuestra formación profesional.

4. Investigaciones del docente universitario. Competencias

Durante estas últimas décadas, se han desarrollado diversos estudios que han tenido como foco principal el uso de nuevas metodologías de enseñanza, considerando como variables dependiente el aprendizaje, se ha intentado definir el rol del buen profesor desde la mirada de los estudiantes y de los propios académicos.

Avagliano y Vega (2013) realiza un estudio de carácter cuasi experimental en una muestra de estudiantes de ingeniería. Se compara un grupo de estudiantes quienes se someten a un diseño micro curricular basado en resultados de aprendizaje (grupo experimental) y un grupo control donde la enseñanza se lleva a cabo de manera tradicional. Se seleccionan dos asignaturas: Formulación de proyectos y Sistemas térmicos. Los resultados indican que hay diferencias en el rendimiento de los estudiantes, favoreciendo al grupo experimental.

Villarroel y Bruna (2017) desarrollaron una investigación que buscó presentar un modelo de competencias pedagógicas en el ámbito de la educación superior. Se analizó a partir de las percepciones que tienen los estudiantes, docentes y comité académicos respecto a las

competencias de un profesor de excelencia. La recolección de información fue a través de la entrevista, la observación y *focus group.* Los resultados dan cuenta de los tipos de competencias más relevantes que deben poseer los profesores, refiriéndose a competencias básicas, específicas y transversales. Mientras que los docentes, perciben que el buen profesores evidencia un alto desempeño en todas las competencias, los estudiantes valoran las competencias transversales, señalando que los profesores debieran ser cercanos, empáticos, flexibles, humildes y disponibles, luego destacan las competencias básicas y las específicas. Es interesante también destacar que la capacidad de motivación que debe mostrar el profesor se valora más en los primeros años, mientras que el rol de guía, se destaca en el quinto año de formación. Profesores y estudiantes como punto de coincidencia, destacaron el manejo de conocimiento, comunicación y características personales del académico como las principales competencias de un docente de excelencia

Obreque, Opazo, Sáez (2014) analizan desde la opinión de los profesores, docentes universitarios y estudiantes de último año, las capacidades pedagógicas que debe tener un profesional que imparte clases en la universidad. Los resultados señalan que las capacidades pedagógicas esenciales son el pleno dominio de contenidos, dominio de metodologías y poseer un verdadero interés en enseñar y generar aprendizaje en los estudiantes.

Desde otra perspectiva, Marques (2000) se refiere a algunas funciones principales que el docente universitario debe llevar a cabo, entre las cuales se menciona: Diagnóstico de necesidades a fin de conocer al estudiante, preparar las clases organizando situaciones de gran potencial didáctico considerando las características de los estudiantes, elaborar una web docente, buscar y preparar recursos y materiales didácticos relacionados con la unidad de aprendizaje, motivar al estudiante en el desarrollo de las actividades, docencia centrada en el estudiante considerando la diversidad, ofrecer tutoría, investigar en el aula con los estudiantes, entre otros.

Martín (2019), realizó un estudio sobre las cualidades personales, profesionales y metodológicas que debe tener un buen docente. Mediante un cuestionario aplicado a 269 estudiantes, los resultados señalaron que los alumnos valoran que el profesor universitario sea respetuoso, claro en las explicaciones, con dominio de la materia, buen comunicador, que utilice ejemplos prácticos y reales, que prepare las clases y que tenga la capacidad de escucha y empatía. Por otra parte, el estudio señala diferencias significativas entre las valoraciones realizadas en función del sexo y de la titulación a la que pertenecen. Los resultados concluyen que los estudiantes se centran en características personales, profesionales, y metodologías de enseñanza, mientras que los métodos a utilizar, materiales, recursos, y evaluación son percibidos como de menor importancia. En síntesis el estudio reporta que un buen docente universitario debe poseer características pedagógicas, humanas y metodológicas, desde una mirada constructivista, centrada en el aprendizaje, detecta una postura más pasiva del estudiante, y le asignan una mayor responsabilidad al profesor que la labor del estudiante.

Tejada (2008) (2013) señala que las funciones del docente deben delimitarse en tres ámbitos de actuación: Docencia, gestión e investigación. Valerio y Rodríguez (2017) mediante un estudio cualitativo donde centra la mirada en estudiantes españoles y mexicanos, identificó una serie de características del profesor como facilitador del proceso de aprendizaje, entre las cuales menciona que el 68% consideran claves para su aprendizaje algunas competencias relacionadas con la comunicación clara y segura, actitud entusiasta y empatía con los

estudiantes. Por otra parte, en relación a las prácticas docentes, destacan la vinculación de la teoría y la práctica, clases dinámicas e interactivas, y uso de experiencias reales.

San Martin, S.; Santamaria, M.; Hoyelos, F. J.: Ibañez, J. y Jerónimo, E. (2014). Realizan un estudio con 947 estudiantes pre-universitarios con el fin de conocer las preferencias que los estudiantes de primer año acerca del profesor universitario ideal. Los factores abordados corresponden a características personales y profesionales del profesor, sistemas de evaluación, tutorías y tecnologías de la información y comunicación. Los resultados señalan que los estudiantes valoran que el profesor universitario ideal sea cercano, claro en las explicaciones, que evalúe mediante exámenes parciales a lo largo del curso, que mediante las tutorías oriente a los alumnos en la toma de decisiones sobre su posible futuro profesional y que utilice las Tics en su enseñanza lo que les haría sentirse más preparados para aplicar sus conocimientos.

Rojas (2017) considera que uno de los retos de la educación superior, es la profesionalización docente. En su artículo se refiere a valorar las distintas posiciones teóricas y práctica en Cuba y otras universidades de países latinoamericanos entre los cuales se encuentra México, Chile, Costa Rica, Brasil, Argentina y Cuba. Concluye que la profesionalización docente es focalizada en algunas universidades pero aún sus proyecciones son insuficientes. Se considera como un proceso continuo. En el caso de Cuba este proceso se aborda desde el enfoque de las funciones docente-metodológicas orientadora e investigativa y de superación, en que se integra el aspecto afectivo y cognitivo y valórico con una mirada humanista.

5. ALFEPSI como entidad formadora de estudiantes de psicología en América Latina

En el año 2011, en la ciudad de Cajamarca (Perú) nace la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI), constituida por diversos profesionales psicólogos(as) de distintos países de América Latina. El eje principal que sustenta esta organización, es contribuir a la "… formación de psicólogas y psicólogos de la región que realicen producción científica, desarrollen prácticas profesionales que promuevan la independencia, la libertad, el florecimiento y el bienestar de las personas, las familias, los grupos, las comunidades, las instituciones y las organizaciones, dentro de un clima de diálogo, equidad, justicia y paz"

El planteamiento ALFEPSI, considera necesario que la formación de los psicólogos latinoamericanos se canalice en la creación de conceptos, metodologías de enseñanza y técnicas originales que respondan a las necesidades de nuestra región, con una actitud de intercambio y aprendizaje recíproco. Es fundamental la formación de profesionales de la psicología preparados para instaurar el diálogo entre los distintos enfoques en que subyace la psicología a través del diálogo científico y profesional, evitando el dogmatismo, mediante el aprendizaje cooperativo y creador, sustentado éticamente: de tal manera que se aproveche y potencie el trabajo de docentes y estudiantes para beneficio de quienes reciben sus servicios y del crecimiento científico y profesional de la psicología latinoamericana.

El desarrollo de las instituciones formadoras en el área de la psicología es uno de los ejes fundamentales, acompañadas de acciones concretas entre las cuales se menciona: el desarrollo de intercambios de experiencias académicas; establecer programas para la movilidad y para la realización de estancias académicas recíprocas de docentes, investigadores y estudiantes, como una vía para mejorar su capacitación profesional y académica, así como para ampliar sus referencias culturales; realizar convenios de

colaboración entre las diversas instituciones e incentivar la lectura, el análisis, el aprecio y el desarrollo de la producción científica y profesional de los psicólogos latinoamericanos como parte necesaria del proceso enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones.

Esta declaración nos lleva a plantearnos la necesidad de pensar sobre el perfil del docente de ALFEPSI. El sello del rol de formador en esta asociación latinoamericana exige un compromiso del docente que nos permita responder a las necesidades de la región estableciendo una relación estrecha entre las demandas psicosociales de los distintos países y la construcción de teorías y estrategias de intervención.

¿Qué debemos entender cuando nos referimos al perfil docente universitario? Se refiere a una serie de características, actitudes, habilidades, destrezas, valores que se espera que el docente cumpla como requisito indispensable ante las demandas de una institución con el propósito de lograr la calidad en su acción educativa (Fernández y González 2012). Estas características deben estar en concordancia con el proyecto educativo, con la misión, visión y plan estratégico institucional. Por otra parte, no podemos referirnos al perfil docente sin considerar las características de los estudiantes, por lo tanto, por una parte, tenemos el proyecto institucional y por otra, las condiciones de los estudiantes que ingresan a la educación superior. Es imprescindible que el perfil esté en concordancia con las demandas del mercado laboral y por otra parte, debe asegurar el desarrollo de diversas habilidades, actitudes, valores en los estudiantes que terminan el proceso formativo.

El perfil profesional alude a lo que debe saber para ser y ejercer, es decir, la adquisición de los saberes, destrezas y habilidades para el desempeño profesional y la adaptación a las necesidades de la sociedad (Jaramillo, (2015). Es importante diferenciar este perfil académico con el perfil laboral, que corresponde a los saberes, destrezas y habilidades que se adquieren después de graduarse en la universidad. Este se adquiere por la experiencia en el trabajo, los procesos de cambio que se presenta en el lugar de trabajo y por las habilidades para resolver los problemas,

6. Hacia una propuesta de un perfil del académico ALFEPSI

A partir de la abundante literatura que existe sobre el nuevo rol de académico para enfrentar los desafíos de la formación universitaria en el siglo XXI, me atrevo a proponer algunas consideraciones donde se visualicen por una parte los propósitos de ALFEPSI, las necesidades de la región y la formación en el campo de la psicología.

Quisiera referirme a tres etapas a las que debe circunscribirse el perfil del docente universitario.

1. Etapa de Ingreso del estudiante a la carrera de psicología
2. Etapa del proceso formativo
3. Etapa de egreso y seguimiento

1.- Ingreso del estudiante a la carrera de psicología. El estudiante que ingresa a estudiar psicología presenta diferentes motivaciones que van desde ayudar a los demás hasta resolver sus propios problemas. Existen diversas preconcepciones respecto al rol de psicólogo, las expectativas por parte del estudiante como también de su grupo familiar, las dudas que surgen respecto a sus competencias cognitivas y emocionales para iniciar el proceso formativo, la proyección social y económica que la carrera le puede ofrecer, entre otras. Por lo que es

fundamental, considerar que el papel de los académicos para iniciar esta primera fase, debe brindar las respuestas a sus inquietudes y dudas fundamentales que posee el estudiante

- Académico Tutor. Debe recibir al estudiante que ingresa a la carrera con una actitud de acompañamiento, diálogo permanente y sobre todo conocer las motivaciones del estudiante: expectativas, intereses, forma de procesar la información. Esto implica que el académico que atiende a las personas que ingresan a la carrera sean docentes con competencias con un alto nivel de comunicación y de empatía.
- Académico que domine el contenido. Especialmente aquellas asignaturas que se imparten en los primeros años. Con un estado de alerta sobre todo en aquellos estudiantes que requieren un proceso mayor de acompañamiento para adaptarse a la cultura universitaria. Esto implica una preocupación en el área cognitiva, social, emocional.
- Es fundamental que el académico pueda derivar a aquellos estudiantes que requerirían un apoyo psicológico. Este es un servicio imprescindible que la universidad puede brindar.

2.- Etapa del proceso formativo. Durante este proceso, el académico debe poseer algunas competencias que las podríamos clasificar en:

- Aquellas que pertenecen al proceso de formación de los estudiantes.
    - Dominio de los contenidos que enseña.
    - Conocimiento de las modalidades de enseñanza considerando que el estudiante aprenda y que paulatinamente construya nuevos aprendizajes.
    - Utilizar y buscar diferentes metodologías que considere las diferencias en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, nuevas informaciones y recursos para su propia formación y la de los estudiantes. (Estrada 2018)
    - Ejercer un liderazgo académico, adoctrinando a los nuevos discípulos, mediante las prácticas de socialización, rituales y símbolos propios de la disciplina psicológica. En esta relación, el joven aprendiz asimila y se nutre del conocimiento de la experiencia de su mentor, que asume el rol de guía, alienta, retroalimenta y aconseja para que desarrolle su potencial. Como señalan Wepner *et al.* (2008) (citados por Macfarlane, 2012) el poder del líder debe resignificarse a través de la dimensión intelectual, emocional, social y moral.
    - Conocimiento de los procesos de evaluación. Es importante responder a preguntas tales como: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar?, ¿Para qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? La evaluación es permanente, es un proceso reflexivo, se debe apoyar en evidencias de diverso tipos. Esto implica un análisis en las funciones de diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje. (Santos Guerra, 1996)
    - Uso de la tecnología relacionada con el aprendizaje. El conocimiento de la tecnología debe ser un medio y no un fin. Las tecnologías de la información y la -comunicación brindan un inmenso apoyo a la labor profesional docente. Por otra parte, la mediación tecnológica que pueden hacer el profesor entre los

procesos de búsqueda, selección y síntesis de la información, y el estudiantado es un recurso fundamental en el proceso de aprendizaje.

- Aquellas que favorecen el proceso de formación, las que se relacionan con algunas habilidades personales
    - Estudios de Feuerstein, Klein y Tannebaum (1991), señalan tres criterios, entre otros, que son fundamentales en el modelo de experiencia aprendizaje mediado: La intencionalidad y reciprocidad, la trascendencia y la significatividad. El uso de estos principios modifica radicalmente la creencia de que existen estudiantes que no pueden aprender.
    - El clima de la sala de clases puede ser un factor importante de aprendizaje. Una clase donde el diálogo, la construcción de preguntas, las transferencias de los contenidos aprendidos, la retroalimentación, el modelaje, son técnicas de enseñanza que permiten alcanzar buenos resultados de aprendizajes.
    - Enseñar a analizar, a pensar, a descubrir, a formular y a buscar respuestas a diversos fenómenos psicológicos a través de una perspectiva científica.
    - Capacidades comunicativas es otro factor que nos conduce a provocar aprendizajes. El uso de diversos recursos del lenguaje a nivel verbal y no verbal, nos permite transmitir al docente sus experiencias, conocimiento y proyección de la labor del psicólogo. La comunicación, como lo señala Álvarez (2011) elaborada con cuidado, sin descuidos, rigurosa, clara, bien estructurada y, especialmente, dirigida al interlocutor, es una condición determinante en los aprendizajes.
    - Capacidad metacognitiva, con el propósito de revisar su actuación mediante la autocrítica y la reflexión permanente. La capacidad de reaccionar ante las situaciones conflictivas generadas en las universidades, donde prevalezcan, los mecanismos de resolución de conflicto, identificar los problemas, recoger antecedentes, propuesta de intervención, etcétera. Todo esto dentro de un encuadre de respeto, dignidad y justicia.
    - Académico investigador. Es un compromiso que el profesor debe desarrollar a través de estudios de investigación sobre sus propias prácticas como también investigaciones desde la disciplina. La diferencia entre un profesor docente y un profesor investigador, es que este último, utiliza la duda, la pregunta como estrategias fundamentales del proceso de enseñanza. No percibe la realidad desde una mirada absoluta, enseña a ser cauteloso, prudente y presenta una actitud permanente de búsqueda incansable en la construcción del conocimiento y responde a un requisito fundamental para contribuir con la misión de la universidad: construir conocimiento y hacerlo accesible en beneficio de la sociedad.
- Conjunto de habilidades específicas del académico
    - Son relevantes un conjunto de cualidades del académico(a) relacionadas con la motivación de asumir el papel de docente, que trasciende la intención de la transmisión de conocimiento. Esto implica un rol de educador, que deje huellas como formador de personas y en nuestra disciplina, formador de psicólogos.

Enfatizando valores como la honestidad, principios éticos y sensibilidad por el otro.

- Los procesos de autoevaluación del rol que asumimos como académico debe estar presente de manera permanente. Preguntarnos si el estudiante está comprendiendo los contenidos trabajados, si mantiene la motivación que presentaba al iniciar la formación de psicólogo, si ha sido capaz de resolver los obstáculos que le han dificultado su aprendizaje, ofrecer procesos de evaluación permanente del papel que desempañamos como docente y el rol de aprendiz, de manera que exista un proceso de mejora continua a través de este diálogo pedagógico.
- Dentro de las características de nuestra sociedad, los cambios vertiginosos que han ido aconteciendo durante estas últimas décadas, nos exige como formadores, el desarrollo de la capacidad para adaptarnos a estos cambios en diversas áreas lo que conlleva a la necesidad de adquirir una formación académica profunda que nos proporcione recursos, criterios personales, racionales éticos para actuar de manera reflexiva a estas transformaciones.
- La psicología no puede ignorar los estallidos sociales que han surgido en diversos países latinoamericanos, producto de la desigualdad, la exclusión, la migración, la violencia, la pobreza, el suicidio adolescente, y tantos otros temas. Son contenidos que deben ser incluidos en nuestro plan curricular de formación. Se necesitan académicos, que posean una alta sensibilidad y compromiso para referirse a estos tópicos desde una mirada de la ciencia psicológica.
- Otras habilidades son aquellas relacionadas con acciones sociales y colaboración con otras personas, mediante un trabajo en equipo, la interdisciplinariedad entre docentes y entre docentes y estudiantes.
- A partir de un estudio realizado con graduados de diferentes países latinoamericanos Morales, Maldonado, Wignes, Islas y García (en proceso de publicación), es necesario continuar fortaleciendo algunas competencias en los estudiantes, las cuales los resultados indican que estas en general se han desarrollado de manera suficiente en el proceso formativo. Estas competencias se relacionan con las siguientes áreas: fundamentos de la psicología como ciencia, habilidades de investigación, diagnóstico psicológico, intervención y el desarrollo de proyectos comunitarios. El académico debe poseer estas experticias con el propósito de desarrollar en los estudiantes estos aprendizajes.
- Otros resultados de este estudio, desde la mirada de los graduados, es reconocer que han sido formados en diversas competencias genéricas relacionadas con: habilidades para interactuar con el otro, pensamiento reflexivo, formación ética, capacidad de trabajar con otros profesionales, capacidad para tomar decisiones, capacidad para resolver conflictos y la motivación para continuar con una formación profesional permanente. Son ámbitos de formación que todo académico del ámbito de la psicología debe poseer.

3.- Etapa de seguimiento y egreso. Los resultados del proceso formativo se deben considerar desde dos perspectivas. La primera, es considerar al graduado una vez que se haya

incorporado al mundo laboral, y que le permita revisar y retroalimentar la formación que ha recibido por parte de la institución formadora. La segunda a través de los empleadores, la opinión de estos actores nos permitiría nutrir el proceso formativo a través del diálogo que debe establecerse de forma permanente entre la teoría y la práctica. Para esto se requiere un profesor que esté pendiente en la etapa final del proceso formativo

- Un académico con experiencia profesional sensible a los problemas sociales y con una estrecha relación con el ámbito ocupacional de la psicología. Esto implica que mediante las prácticas profesionales, recoja las necesidades y problemas que se presentan y que se puedan sistematizar en el proceso formativo. No hay dudas que la adquisición de conocimientos curriculares, competencias, habilidades y destrezas y actitudes de los estudiantes se correlaciona directamente con la satisfacción de los agentes que intervienen en el proceso formativo de las prácticas externas universitarias. Un estudio realizado con empleadores sobre la formación de los estudiantes, da como resultado que las competencias que se deberían desarrollar en la universidad son de tres tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Cabrera, López y Portillo, 2016), destacan. las habilidades discursivas orales y escritas, la resolución de problemas, la capacidad organizativa y la eficiencia, el trabajo en equipo, la tolerancia a la presión o el liderazgo
- Un profesional que esté de manera permanente en contacto con los graduados, con el propósito de ofrecer una formación continua producto de las necesidades que los egresados puedan comunicar y que estas demandas se transformen en cursos de profundización y desarrollos de habilidades profesionales específicas que no fueron atendidas durante la formación en pre grado

A través de esta reflexión, he intentado plasmar diversas competencias que debemos como psicólogos apropiarnos en nuestro rol de formadores lo que responde al continuo desarrollo de la disciplina, a las necesidades de la región latinoamericana, las características del estudiante y los principios fundamentales de ALFEPSI en continuar con la construcción de una psicología latinoamericana.

Referencias bibliográficas:

Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Educare,* 15 (1). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804008.pdf.

Arias Gómez, María Dolores, Enrique Arias Gómez, Jesús Arias Gómez, María Margarita Ortiz Molina y Ma. Guadalupe del Carmen Garza García (2018): Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (junio 2018). En línea:https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806competencias-docente-universitario.

Avagliano, Alessandro R, & Vega, Sylvana A. (2013). Mejora del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en la Carrera de Ingeniería de Ejecución Mecánica: Diseño Micro-curricular Basado en Resultados de Aprendizaje. *Formación universitaria*, 6(4), 3-12. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000400002

Cabrera Lanzo, Nati, López López, María, & Portillo Vidiella, María. (2016). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*,*42*(3), 69-87.https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400004

Estrada, A. (2018) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín virtual,* julio, vol.7-7

Fernández. M. y González. S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumno. *Revista de Docencia Universitaria,* vol. 10 (2) mayo-agosto 237-249.

Feuerstein R.; Klein, P.; y Tannebaum A. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning implications*. England: Freund Publishing House Ltd.

Jaramillo, O. (2015).Pertinencia del perfil de los profesionales de la información con las demandas del mercado laboral. *Revista Interamericana de Bibliotecología,* 2 (38). ISSN 0120-0976. http://dx.doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a03

Martín, Pilar Alonso. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, *45*, e196029. Epub July 18, 2019.https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945196029

Macfarlane, B. (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education. Renewing the Role of the University Professor.* London, United Kingdom: Routledge. Links] https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html

Marqués, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Documento de trabajo. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://peremarques.pangea.org/docentes.htm

Molina, V. (2006). Educación, evolución e individuación. Aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación. *Revista PRELAC N°2,* UNESCO, febrero.

Morales, M.; Maldonado, H., Wignes, E.; Islas, S.; y García L. Estudio de Egresados de Psicología de universidades latinoamericanas. ALFEPSI. (En desarrollo)

Obreque, Alejandro, Opazo Margarita, Saéz Daniel. (2014). El docente universitario: capacidades pedagógicas para hacer clases, percepción de sus protagonistas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* vol.13, no. 25.

Reyes, M. y Moreno, R. (2016). Enseñanza centrada en el estudiante. *Revista ARS Médica.*V.36 12.150

Rojas González, Carlos Alberto. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. Mendive. *Revista de Educación,* 15(4), 507-522. Recuperado en 06 de abril de 2020, dehttp://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S181576962017000400010&lng=es&tlng=es

San Martin, S.; Santamaria, M.; Hoyelos, F. J.: Ibanez, J. y Jeronimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes preuniversitarios/ as. *Educacion XX1,* 17 (2), 193-215. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11486

Santos Guerra, M.A. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista investigación en la escuela,* 30, 5-13.

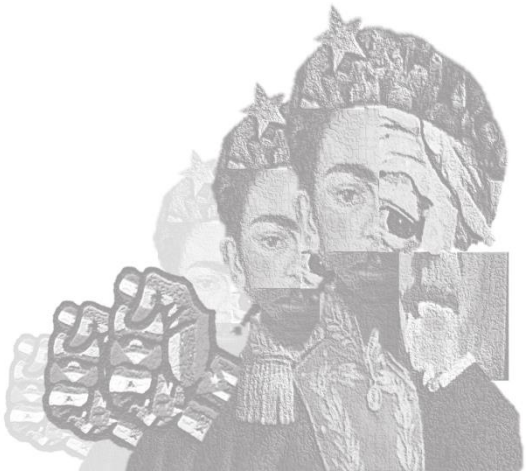
Tejada, J. (2008). Competencias docentes, Conferencia Primer Congreso Internacional Competencias en la Educación del S XXI, Ciudad de México, 10-12 de julio de 2008 (material policopiado).

_____. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación", *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, vol. 10, no. 1, pp. 170-184.

Valerio Ureña, Gabriel, & Rodríguez Martínez, María del Carmen. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa* (México, DF), *17*(74), 109-124. Recuperado en 06 de abril de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200109&lng=es&tlng=es

Villarroel, Verónica A, & Bruna, Daniela V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, *10*(4), 75-96. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-500620170004000

SOBRE SER UMA PROFESSORA DE PSICOLOGIA: ALGUMAS NOTAS SOBRE AMOR E ODIO



Eliz Marine Wiggers

Uma breve introdução

Para começar a dialogar, destaca-se este texto está sendo escrito no momento da pandemia que assola o mundo em 2020 e, que tem ressaltado as vulnerabilidades com as quais o Brasil e os países latinoamericanos já deparavam bem antes deste momento. A partir de reflexões sobre a formação de psicólogas e psicólogos, e como tem sido ser uma professora de Psicologia, ainda mais neste cenário em que vivemos, é que este texto foi construído.

É interessante que nas universidades, com o adendo que no Brasil são aproximadamente 80% de universidades privadas, queiram que se vivencie uma normalidade na educação, através do trabalho docente sendo realizado de modo remoto, com ensino online, ou na modalidade a distância. Uma vez que nenhum setor da vida está ou fica normal em uma pandemia. Assim, se vivencia o acirramento das desigualdades, já que muitos alunos não tem acesso à internet e não possuem computador, além da precarização do trabalho docente.

Em decorrência de manter uma vida economicamente ativa, temos uma vida banalizada. Pela pressão de algumas instituições de ensino brasileiras, parece que está tudo normal, e a educação remota tem sido considerada como a “salvação” da pandemia. Não tem como negar que a universidade está inserida e compõe o sistema capitalista, em cujo contexto se “visa o lucro e o mercado e onde o ensino torna-se mais uma mercadoria a ser vendida, e o aluno, apenas um depósito de informações” (Nórte, Macieira, Rodrigues, 2010, p. 65).

Mas, o que o amor e o ódio indicam sobre ser uma professora de Psicologia neste cenário? Estes são alguns dos elementos que se deseja abordar neste texto, para (re)pensar nortes para a formação de psicólogas e psicólogos. A partir do que Nôrte, Macieira, Rodrigues (2010, p.61) apontam, neste texto “[...] propomos uma reflexão crítica acerca dos modelos de educação e das relações que se estabelecem a partir deles” (Nórte, Macieira, Rodrigues, 2010, p. 61).

Diálogos sobre a formação de psicólogas e psicólogos

Ao iniciar o(s) diálogo(s) sobre formação de psicólogas e psicólogos cabe salientar que no Brasil 88% de profissionais que atuam em Psicologia são mulheres, conforme pesquisa coordenada por Lhullier (2013), e publicada pelo Conselho Federal de Psicologia. Por isso, a opção de se referir a “psicólogas e psicólogos”, já que não se tem a intenção de coadunar

com generalizações, mas romper com estas e com as práticas homogeneizadoras. Assim, se tem a oportunidade de evidenciar o machismo estrutural, e atentar para uma prática profissional exercida na sua maioria por mulheres, e que a atuação feminina por muito tempo na história foi negada. Além de ter a oportunidade de atentar para a diversidade, e para a singularidade da profissão em Psicologia no Brasil. Além disso, este cenário não é diferentemente vivenciado nos cursos de graduação de Psicologia no Brasil em que a maioria de estudantes e professoras de Psicologia são mulheres.

Somando-se a isso, grande parte dos cursos de graduação de Psicologia do Brasil se encontra em instituições universitárias privadas com fins lucrativos, conforme já apontavam Lisboa e Barbosa (2009). Diante disso, destacam-se alguns questionamentos, já apontados por Dantas (2010, p. 624): “Em que consiste nosso trabalho? Qual o limite entre uma formação e uma articulação concreta de movimentos de usina produtora de sentidos heterogêneos do humano?... A formação psicológica serve ao social de que modo? Com que finalidade?”.

Estes questionamentos raramente preocupam as Instituições de Ensino Superior (IES) que em sua maioria, apesar de serem instituições educacionais, têm como horizonte questões lucrativas. “Na maioria das vezes, elas secundarizam a definição do tipo de profissional que estão ou desejam formar e nem valorizam as diretrizes psicopolíticas que atravessam a teoria e a prática acadêmicas” (Conselho Federal De Psicologia, 2013, p. 16-17). Ao atentar para este cenário em que é realizada a formação de psicólogas e psicólogos, e a partir dos questionamentos explicitados anteriormente, nos deparamos com o desafio de ser professora de Psicologia. Justamente, porque

> Esta tarefa é árdua considerando que a educação, ou melhor, os processos de formação já se constituíam como um aparelho de normatização do indivíduo, como produção da subjetividade burguesa e vigente, tendo como função uníssona à homogeneização e o disciplinamento da diversidade sócio-política que se desvelava ao longo da história da nossa sociedade. Será que em pleno século XXI, conseguimos nos nossos bancos escolares a diferença, a heterogeneidade como expressões de aspectos próprios da existência? Ou será que continuamos passando conteúdos estanques por vezes distantes das realidades vivenciadas pelos nossos alunos. Sendo assim, nãoé muito difícil aproximar a formação psicológica da formação da cidadania, pois acreditamos que ser psicólogo e ser cidadão se caracterizam por serem participativos, conscientes e responsáveis. Este poderia ser o imperativo universitário (Dantas, 2010, p. 625-626).

Os desafios se somam, porque a história de normatização e homogeneidade parece nos assombrar. Já que no ensino a distancia, isso parece ficar mais escancarado. Cada um parece fazer a sua parte. O professor ensina e o aluno aprende. Assim, pensar em cidadania, participação e heterogeneidade como imperativos universitários parecem um tanto distantes da formação no momento em que vivemos.

> Nesta formação datada, o dia-a-dia exposto nos jornais não pode mais ser abafado nas salas de aula dos cursos de psicologia. Fala-se em justiça social, no oprimido, mas nossas práticas cada vez mais compactuam com as violências simbólicas e concretas. Compactua-se através do silêncio das discussões não promovidas com diversos debates, compactua-se com os planos de aula muito bem definidos e, sobretudo, através do título de especialista. E como continuidade da atuação profissional isso aparece através de atos de amor ao próximo, um próximo sem rosto,

> sem cheiro, sem cor ou país. Um próximo que é mais um número em nossa escala de testes psicológicos ou mais um nome num plantão de serviço de psicologia aplicada. Nossa formação modulada se fecha a conhecer o outro (Dantas, 2010, p. 626-627).

A partir das provocações de Dantas (2010), não tem sido mais possível compactuar com o silêncio. Não nos cabe mais deixar de olhar para a história, mesmo que esta nos assombre. Com nossa atuação em Psicologia, por muito tempo, geramos exclusão, e na formação construímos formas predeterminadas de ser e viver. Estas ações que reduzem os indivíduos, que está permeada de julgamentos, e em que busca os recolocar em seu percurso "normal", mais banaliza a dimensão humana, mais produz sofrimento. Não podemos "virar de costas" para a história. Precisamos estar dispostos a olhar de frente para a história e a desnaturalizar. Uma atuação profissional e, ainda mais a de uma professora é datada, contextual e histórica. Não há como conceber que a Psicologia seria possível de ser exercida com neutralidade, ou de modo a-histórico.

Mas, há alguns nortes para a formação de psicólogas e psicólogos, diante deste cenário? As pistas nos apontam para o compromisso com o cotidiano e com o que é vivido, com a realidade de alunos e de professores, em que seja possível dialogar e que se possa falar da dimensão política na sala de aula, e analisa-lo de modo aprofundado. Pois, "[...] queremos entender este cotidiano como uma encruzilhada indicadora de múltiplas possibilidades. Um cotidiano inquietante que, possivelmente, nos interrogue sobre aquilo que nos é mais familiar: nossas práticas e saberes" (Dantas, 2010, p. 627-628). Mas, como realizar isso no contexto universitário, e que oportunize repensar nossas ações de modo crítico?

O Conselho Federal de Psicologia (2013) ao construir contribuições à discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o), fez um levantamento dos possíveis entraves para se vivenciar a criticidade na formação em Psicologia, em que destacamos um dos principais entraves.

> O primeiro entrave é exatamente a dificuldade que estudantes e seus professores têm de fazer uma análise de conjuntura, ou seja, nem sempre são identificados com clareza os parâmetros utilizados para retratar o contexto social, político e histórico que está atuante na vida social e em que vão atuar. Aprender a fazer uma análise contextual é fundamental para a tomada de decisões/ intervenções profissionais de natureza ética e política (Conselho Federal De Psicologia, 2013, p.18).

Quando nos deparamos com aspectos como ética, política, heterogeneidade, diversidade, cidadania e participação, estamos de frente com conceitos que se consideram fundamentais para o diálogo, e de deveriam fazer parte do cotidiano de atuação de uma professora de Psicologia no contexto universitário. Já que, "Pensar a formação é apresentar um território teórico necessário casado com uma formação crítica, reflexiva e política sobre si e sobre o mundo" (DANTAS, 2010, p. 625). Somente a partir destes elementos é que poderemos pensar nortes fundamentais para não sermos mais coniventes com práticas que ferem a existência e geram sofrimento a qualquer indivíduo. Este é um dos preceitos éticos de nossa atuação como psicólogas e psicólogos, e uma responsabilidade como professores de Psicologia. Mas, como isso pode ser vivido? Dantas (2010, p. 625) continua apontando algumas pistas.

> Nossas práticas, nossos alunos, nossas universidades, nossos sujeitos não são dados em si, nem existentes por si, mas estão continuamente sendo produzidos por práticas como um artesanato jamais completado. Assim, estamos falando do real pela via da história. Estamos falando da formação em Psicologia pela via da história. Uma

> história onde currículo, sistemas e técnicas psicológicas são imprescindíveis, mas se apresentam apenas como um das faces desta formação que, essencialmente, precisa ser contextualizada, política, cultural e socialmente como possibilidade de uma prática enriquecedora do seu tempo.

Estes apontamentos indicam mais para uma construção do que mostram receitas, apontam mais para nortes do que apresentam respostas. E apontam mais para questionamentos reflexivos do que para intervenções fechadas. Pois é preciso que nossas ações no contexto universitário estejam compromissadas e sintonizadas com o cotidiano e a realidade de nossos povos latinoamericanos (Barrero, 2015). Já que durante muito tempo estivemos utilizando e preferindo epistemologias e referenciais importados, descontextualizados de nossa realidade e com a pretensão de universalidade para nossa atuação em Psicologia. Pois, como nos aponta Barrero (2015, p. 18) "[...] se cuestiona la poca importancia que se ha dado em Latinoamérica a la producción propia de conocimientos psicológicos contextuados social, política y culturalmente". Nesta mesma direção, o Conselho Federal de Psicologia (2013, p.22) aponta que

> ... é preciso definir o papel do psicólogo na sociedade brasileira e latinoamericana. É neste contexto brasileiro e para este contexto que devemos formar o psicólogo –uma realidade econômica de desigualdades, opressão, preconceitos de diferentes ordens, homofobia, violência contra as mulheres, crianças, realidade de exclusão social, de falta de direitos. Existem políticas educacionais conservadoras em que se enquadra a formação do psicólogo, do advogado e de outros profissionais da área das ciências humanas e nós pertencemos à mesma orquestra, estamos todo mundo sob a mesma regência. Não existem políticas de formação sem a análise do contexto social em que ela é gerada.

Seguindo este rumo e estas pistas para a atuação em Psicologia, e sem dúvida para o ensino comprometido com a realidade de nossos povos latinoamericanos, nos dispomos a analisar de modo aprofundado a intolerância e do ódio, já que estes chegaram ao contexto universitário e tem gerado desafios aos diálogos.

Reflexões Sobre Intolerância E Ódio

Quando nos referimos que a intolerância e ódio chegaram ao contexto universitário, entendemos que eles adentraram ao âmbito da sala de aula. De modo que possibilitaram enfrentamentos da parte de alguns estudantes de Psicologia sobre o que poderia ou não ser dialogado em sala de aula, de modo a questionar as professoras e os professores se aquele diálogo seria pertinente de ser realizado, justificando como um sendo um discurso político e ideológico, e por isso indicando que não caberia ser realizado, e em tom de ameaça, em tom pejorativo. Mas, o que esta ação indica? Como nos aponta Carmo (2016, p.213-214), não é apenas

> ... o derivado *intolerância* que se mostra problemático, mas a própria ideia de tolerância, em cuja raiz se reforça uma falsa condição pacífica e apaziguadora de conflitos, que é âncora para os demais problemas a ela relacionados, como o preconceito, a discriminação e as violências física e simbólica.

Como aborda Carmo (2016) os aspectos relacionados à tolerância e intolerância não se referem ao que eu tolero do que o outro diz e que eu não concordo, ou o que eu não quero ouvir, mas "... porque trazem à tona o problema da violência, do preconceito e da discriminação, que acontece por uma suposta "normalidade" e "superioridade" entre grupos no interior da sociedade" (Carmo, 2016, p. 206). Cabe salientar que estas questões remontam à antiguidade, e à filosofia acerca da intolerância, ainda, ao fundamentalismo religioso, tão enraizado em nossas relações contemporâneas. Já que, em contrapartida, a partir da filosofia "[...] a tolerância e a relação entre os estados laicos e as religiões estão assentadas no respeito à individualidade e à diversidade de opinião, mas também na liberdade de expressão" (Carmo, 2016, p. 207).

Mas, e o discurso de ódio? Assim, "[...] o discurso de ódio está mais próximo de um ataque à dignidade e aos direitos do que à participação num debate livre de opiniões" (Carmo, 2016, p. 219). Nesse sentido, podemos entender as interfaces entre a intolerância e o discurso de ódio. A partir da interferência ao discurso do outro a intenção é de calar, de afrontar o que eu não tolero, de atingir o outro, e ainda restringir o direito a livre expressão.

Como se pode notar no artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 10): "Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras".

Como apontam Freitas e Castro (2013, p.345) "Calar, excluir e alijar são propósitos da manifestação do ódio". Desse modo, à medida que eu desejo calar o outro, excluir seu discurso, não se estabelece diálogo, ou a intenção seja até de se evitar o diálogo. Já que se entende que para dialogar é necessário considerar a diversidade de pensamentos, conhecimentos e experiências. Ao nos referirmos à diversidade, para que haja diálogo é preciso ouvir, conversar com o que contrário, com o que não é o mesmo que eu penso, com o que eu não vivo, com o que eu não conheço, e muitas vezes com o que não concordo.

> ... o ódio nada mais é do que o resultado deteriorado da ausência de educação. ... o ódio existe em escala microscópica nos individuos e também nas coletividades, sendo que a razão para sua existência é a vontade de destruir por destruir. Isso significa que é não apenas um discurso, mas também um sentimento inócuo e desprovido de razão de ser. Nas palavras do autor, o "ódio acusa sem saber. O ódio julga sem ouvir. O ódio condena a seu bel-prazer. Nada respeita e acredita encontrar-se diante de algum complô universal. Esgotado, recoberto de ressentimento, dilacera tudo com seu golpe arbitrário e poderoso. Odeio, logo existo (Glucksmann, 2007, citado por Carmo, 2016, p. 218).

Podemos notar que o discurso de ódio, por mais que tenha adentrado na sala de aula, nos cursos de graduação de Psicologia, no contexto universitário, está amplamente disseminado nas relações sociais. O impacto do ódio no discurso, nas ideias, e, ainda, na dimensão do comportamento, pelo fato de estarem carregados de preconceito e discriminação, incitam e propiciam a violência, e "[...] muitas vezes deixando de nutrir ideias para nutrir ações odiosas que atingem especialmente os grupos minoritários e vulneráveis da sociedade, num forte atentado aos direitos humanos fundamentais" (Carmo, 2016, p.219).

Observa-se que o discurso de ódio tem como dimensão central a desqualificação, a humilhação, e inferiorização das pessoas e de alguns grupos sociais. Na sua maioria se busca atingir com o ódio os grupos vulneráveis, as minorias, porque se busca "... propagar a

discriminação desrespeitosa para com todo aquele que possa ser considerado “diferente”, quer em razão de sua etnia, sua opção sexual, sua condição econômica ou seu gênero, para promover a sua exclusão social” (Freitas; Castro, 2013, p.344). Assim, se imputa a violência não somente ao outro, mas se fere os direitos humanos. Assim, cabe destacar o artigo II - 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.4), na qual consta que

> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Diante destes apontamentos, mais uma vez não é possível silenciar. A dimensão ética que orienta a prática das psicólogas e psicólogas é claro com relação aos direitos humanos, já que está fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como destaca Silva (2017, p. 87) “O psicólogo não deve ser conivente com práticas que caracterizem violência, opressão, negligência, discriminação e práticas desse tipo, nem mesmo com o uso de conhecimentos e práticas psicológicas para tal finalidade”.

> ... os valores que os direitos humanos procuram preservar como fundamentais levam à convicção de que o ser humano é, acima de tudo, ser digno de respeito por parte do “outro”. Dessa maneira, respeitar esse outro significa compreendê- lo como coparticipante da vida histórico-social e, por consequência, sua dignidade estará em relação ao reconhecimento mútuo constituinte da base da vivência social. Ou seja, para além de qualquer construção grupal, é relevante atentarmos para o fato de que o importante é a preservação da dignidade humana, que é aviltada por qualquer tipo de violência física ou simbólica, por qualquer discurso que a propague, como o de ódio, na sua relação com a problemática da (in)tolerância (Carmo, 2016, pp.219-220).

A atuação de psicólogas e psicólogos têm sido fundamentada eticamente na promoção da saúde e da qualidade de vida. “Em sua atuação, faz-se importante também conhecer e resgatar a história do próprio contexto social, para que se possa analisar, de forma crítica, os múltiplos determinantes que compõem a realidade que vivencia” (Silva, 2017, p. 84). Assim, não se pode negar o compromisso e a responsabilidade da Psicologia no enfrentamento ao discurso de ódio e às práticas de intolerância, porque se entende tais ações além tem gerado sofrimentos, incitado violências, e ferido vidas e existências. Estes aspectos, de forma alguma, podem ser negados no contexto do ensino de Psicologia.

> A ética, nesse sentido, seria aquela em que os estudantes não se resumem a depósitos de informações, mas constroem-se criativos, inventivos, questionadores, como agentes que problematizam os regimes de verdade vigentes e se deixam afetar, sem subserviência, por determinados saberes, possibilitando assim, em permanência, uma reconstrução de si e do mundo (Nórte, Macieira, Rodrigues, 2010, p. 66-67).

Diante destes apontamentos, é pertinente questionar se é possível “... conseguir ‘resistir’ a essa barbárie que o engolfa nos subterrâneos da violência que dizima o que lhe é humano?” (Caniato, 2017, p. 181). Para tanto, se considera oportuno pensar acerca da resistência e da militância, entendendo-as na perspectiva do “amor”, já que este pode ser gerador de interessantes reflexões, e ainda combater práticas de intolerância e ódio.

Apontamentos sobre resistência e militância

Que aspectos podem nos levar a resistência e à militância? O que nos impede de silenciar, e pode nos levar a refletir sobre a formação de psicólogas e psicólogos? A situação dos sem-terra, os marginalizados, os usuários de drogas, os negros, que de algum modo "... se percebem impedidos de serem quem são, sentindo-se oprimidos por um sistema carregado de preconceitos, estigmas e exclusões. São essas afetações na carne, pungentes, que incitam a busca de transformações através da luta" (Vinadé; Guareschi, 2007, p. 69).

Para ir à luta, pensamos em resistir a toda violação, a qualquer violência, a toda existência ferida e ao sofrimento. A palavra resistência remete "... a fazer oposição, fazer frente, defender-se, não ceder, reagir, recusar-se, negar-se, conservar-se, subsistir, sobreviver a condições adversas, a circunstâncias em que é preciso defender-se de algo ameaçador, opor-se a um poder superior, etc" (Caniato, 2017, p. 183). Nesse sentido, esta palavra nos indica algumas práticas possíveis. Já que resistir pode ser uma ação realizada em uma amplitude de contextos, podemos pensar que tal prática pode ser desenvolvida em todos os lugares em que as psicólogas e psicólogos atuem, ou venham a atuar. Como nos aponta Caniato (2017, p. 184),

> ... resistir envolve várias dimensões e, dentre elas, citamos: identificar as condições de vida aviltantes e violentadoras, discriminá-las como construções humanas e, portanto, passíveis de serem modificadas pelos indivíduos, poder discernir para negar e se opor à existência estruturada sob violência e, sobretudo, conseguir 'solidarizar-se para com os demais', a fim de se unir num coletivo político, em que a singularidade, marcada em cada subjetividade, possa, também, orientar a ação desse coletivo.

Nesse sentido, somente em uma educação emancipatória, e esta como um dos aspectos fundantes de uma professora de Psicologia, é que será possível construir uma ação voltada para a coletividade, para a diversidade, pautada na dimensão ética e nos direitos humanos. Pois, "implica indivíduos autônomos, capazes de julgar e decidir conscientemente, identificar e desvelar formas de dominação, exploração e exclusão" (Caniato, 2017, p. 195).

Ao pensar em violações, não podemos negar o capitalismo selvagem que tem a intenção da manutenção da economia a qualquer custo, desconsiderando o trabalhador, e muitas vezes o explorando. Ainda, está assentado na competição, no acirramento do individualismo, e no preconceito à aquele que não consome, já que somente o consumidor é o que é considerado no contexto capitalista. Frente a este contexto surge a indagação, o questionamento, a dúvida, É justamente frente a este cenário que um militante vivencia o que Vinadé e Guareschi (2007) denominam de "pulga atrás da orelha". Porque "A militância surge como uma força de resistência que busca potencializar as subjetividades em torno de objetivos coletivizados, procurando no grupo a superação da cultura capitalista baseada em valores individuais, permitindo a cooperação invés da competição" (Vinadé; Guareschi, 2007, p.71). Mas, o que mais esta "pulga" possibilita?

> Essa pulga age forçando os sujeitos a refletirem sobre suas condições de vida, produzindo questionamentos, inquietações, incomodações e revoltas, que, aliadas à paixão, abrem caminho para o engajamento em uma causa. A desacomodação aparece nos relatos de militantes como um pré-requisito implícito para a militância. A partir do momento em que determinadas dúvidas e reflexões começam a ganhar espaço em si, a vontade de transformar as relações aumenta e se torna praticamente impossível não engajar-se (Vinadé; Guareschi, 2007, p.70).

Em se tratando de desacomodação, de engajamento, e no ato ir à luta, destaca-se como fundamentais para a prática de uma professora de Psicologia no contexto universitário. Desacomodar as práticas de ensino-aprendizagem, e romper com os padrões de que apenas um ensina e outro aprende. Já que os estudantes com suas experiências e vivências podem ensinar, em ser professora é dar espaço para pensar junto, e estar disposta a aprender. Engajar-se na promoção dos direitos humanos, em prol do diferente, com as ações que promovem a diversidade, e que rompem com a marginalização, com o preconceito, com as discriminações de qualquer ordem. E, ainda, ir à luta por uma causa, estar disponível ao diálogo, pensar com seus alunos e seus colegas professores, mas também se convidar ao questionamento de seus saberes e práticas.

Para deixar em aberto

A proposta deste texto foi de trazer pensamentos e questões de uma professora de Psicologia que tem como norte para a sua prática a desacomodação. Porque a desacomodar implica movimento, possibilita pensar com outros pesquisadores, e oportuniza se perguntar. Envolve ainda criticidade, compromisso com a dimensão política e com a prática ética. Porque "Identificar-se como militante tem forte ligação com a dimensão de "entrar de cabeça na briga", como se o termo ganhasse sentido no suor da luta" (Vinadé; Guareschi, 2007, p. 70).

Porque escrever um texto que traz em seu título o amor e o ódio? Pelo motivo de que de tal modo que vivencia o cotidiano como professora universitária de Psicologia, apaixonada pelo que faz, e que busca carregar amor em tudo o que planeja e desenvolve, apesar do cansaço e do trabalho que isso envolve. Mas, que ao mesmo tempo se mobiliza e fica indignada com a intolerância e o ódio sendo praticados na sala de aula, e por suas alunas e seus alunos de Psicologia.

Assim, este texto é resultado do ato de se dispor para escrever sobre a realidade de uma professora de Psicologia de uma universidade privada brasileira. Mas, assim como o ato de ser militante, ser professora universitária não necessariamente é triste, pesado, ou sisudo. Não se tem muitas respostas, se vive na incerteza, não se alcançará um dia de revolução, porque o engajamento e a luta são constantes. Assim, como os militantes que "... descobrem que a ação política pode – e precisa – ser mesclada com poesia, com desejo, com arte. ... ao menos, que é preciso se deixar afetar, realizar manobras transbordantes e flexíveis .... Tempos de encontros. Tempos de invenção" (Vinadé; Guareschi, 2007, p. 74).

Com a proposta de deixar em aberto, para se inventar, e se transformar continuamente no ato de ser docente, se tem como norte que "Resistir é sonhar que outro mundo é possível. E contribuir para construí-lo" (Ramonet, 2004, citado por Caniato, 2017, p. 196).

Referências bibliográficas

Barrero, Edgar Cuellar. (2015). Del discurso encantador a la práxis liberadora. Psicología de la Liberación: Aportes para la construcción de una Psicología desde el Sur. Versión digital. Bogotá: Cátedra Libre.

Caniato, Angela Maria Pires. (2017). *Violências, Indústria Cultural e Subjetividade: os impactos nas identidades individuais.* ALFEPSI.

Carmo, Cláudio Márcio do. (2016). Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros,* Brasil, n. 64, p. 201-223, ago.

Conselho Federal De Psicologia. (2013). *Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o)*. 1ª Edição. Brasília: CFP.

Dantas, Jurema Barros. (2010). Formar psicólogos: por quê? para quê? Fractal: *Revista de Psicologia,* v. 22 – n. 3, Set./Dez, p. 621-636.

Declaração universal dos direitos humanos. (1948). Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. Disponível em: http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf. Acesso em: 26 jun. 2015.

Freitas, Riva Sobrado de; Castro, Matheus Felipe de. (2013). Liberdade de Expressão e Discurso do Ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão. *Seqüência* (Florianópolis), n. 66, p. 327-355, jul.

Lisboa, Felipe Stephan; Barbosa, Altemir José Gonçalves. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicol. cienc. prof.,* Brasília , v. 29, n. 4, p. 718-737.

Lhullier, Louise A. (Org.) (2013).Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP.

Nórte, Carlos Eduardo; Macieira, Raiana Micas; Rodrigues, Heliana de Barros Conde. (2010). Da docilização à estética da existência: direitos humanos na formação em Psicologia. In: Nórte, Carlos Eduardo; Macieira, Raiana Mica; Furtado, Ana Lucia de Lemos (Orgs). *Formação: ética, política e subjetividades na Psicologia*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, p. 58-67.

Silva, Fabiola Figueiredo da. (2017). Relações entre Psicologia e Ditadura Civil-Militar e Reflexões Atuais. Psicologia: *Ciência e Profissão,* v. 37 (núm. esp.), pp. 82-90.

Vinadé, Thaiane Farias.; Guareschi, Pedrinho Arcides. (2007).Inventando a contra-mola que resiste: um estudo sobre a militância na contemporaneidade. *Psicologia Sociedade;* 19 (3), p. 68-75.

HACIA UN PERFIL DE DOCENTE
ALFEPSI: Perfil general, características y/o identidad de lxs docentes / Profesoras-res/ Enseñantes alfepsi

Mario José Molina

Se me ocurren dos cuestiones para comenzar. Una es preguntarse si la formación en psicología en América Latina considera que es una disciplina al servicio de la adaptación social, con un nivel de intervención individual e impronta personal, o si transmite una psicología que permite intervenir en el contexto de desigualdad social existente en nuestros países. Entiendo que la finalidad de la enseñanza condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por consecuencia, el perfil del egresado.

La otra, es pensar si el propósito de la formación que se refleja en el perfil de egresado se relaciona con el perfil del docente, en una ida y vuelta y en una determinación mutua desplegada en el contexto social que una facultad o programa universitario establece o conforma con su comunidad.

Campoli (2004) cuando analiza la formación del docente propone tener en cuenta dos niveles distintos de análisis. Uno es el normativo y otro es lo que ocurre en la realidad del ejercicio de la docencia en la Universidad.

Coincido con Henriquez Guajardo (2018a), quien afirma en los documentos de la CRES 2018 que la misión de la universidad latinoamericana se la entiende en dos ejes: un eje transformador y uno integrador. Con el primero, se refiere a que la universidad transforma a las personas y a la sociedad al democratizar el acceso al conocimiento y al saber, generando oportunidades para el logro de la ciudadanía. El segundo eje de integración promueve las experiencias de movilidad académica y permite compartir metas institucionales de las universidades.

La educación superior cumple una tarea importante para la aprehensión de conocimientos socialmente significativos para la vida y el trabajo, para el aprendizaje de la convivencia social, la participación ciudadana y una mejor calidad de vida de la población. El Estado delega en ellas una función esencial como es la titulación, certificación y habilitación de profesiones. ¿Para qué sociedad la universidad forma un psicólogo?, ¿qué psicólogo está necesitando y/o reclamando cada sociedad?, ¿para cuál mundo del trabajo profesional se forma a un psicólogo?

No podemos pensar en un “perfil de docente” aislado del proceso de enseñanza del cual participa el que responde a un plan curricular, eje central de todo proyecto académico.

La conferencia de la APA en Boulder en 1949, delineó un modelo científico para la formación de psicólogos clínicos, necesario para la sociedad de postguerra y propuso una sólida formación generalista y la adquisición de habilidades necesarias para la intervención clínica, respetando la especialización como una etapa posterior, y fundó la psicología como una actividad científico-practicante (Parra Herrera Yanet, 2014). Según este modelo, el ciclo de formación científica es básico o preparatorio del ciclo de ejercicio de la profesión. Para Rubén Ardila (1978) el modelo Boulder enfatiza la necesidad de estudios de doctorado para que el psicólogo sea tal. En 1973 la Conferencia Vail, propuso la formación de un psicólogo por debajo del nivel doctoral que no solo interviniera en el ámbito clínico, sino que estuviera presente en toda demanda social en la que fuera requerido, no fragmentando el doble aspecto de ciencia y profesión.

La Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología, organizada en Bogotá en diciembre de 1974 durante el XV Congreso de la SIP, analizó y discutió la formación académica y profesional del psicólogo en América Latina, y siguió el modelo Boulder en cuando a lo bifronte de la psicología: ciencia y profesión. “Los participantes se agruparon en cinco comisiones de trabajo: a) fundamentos filosóficos y políticos, b) legislación; c) investigaciones, d) admisión; d) currículo. El segundo día se destinó al debate sobre los tópicos abordados en cada comisión de trabajo” (Gallego Miguel, 2010).

Desde entonces, no hubo en los países de la región una revisión de ese modelo, y la formación académica de la psicología ha recorrido senderos propios en cada país de América Latina y en cada universidad, produciendo un perfil de egresado propio y una diversidad en la región.

En nuestros países, la formación universitaria es en competencias. Acuerdo con lo que destacan Irigoyen, Jimenez y Acuña (2011) de la Universidad de Sonora, México, en cuanto a que ello significa integrar conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño. En este sentido, implica que el alumno establezca relaciones entre la práctica y la teoría, transfiera su desempeño a situaciones diversas y plantee y resuelva las situaciones problemas de manera inteligente y crítica.

El Proyecto Tuning (2013) definió “competencia” desde una perspectiva integrada, como lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas. También definió las competencias propias de la formación del psicólogo.

Zabalza (2004) la define “como un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (p.179). ¿Y qué hay de las competencias del docente a la hora de disponer que se desempeñe frente a los alumnos? Este autor desarrolla diez competencias del docente que se desempeña en la formación integral del alumno y el logro de la calidad en la educación. Coincidiendo con Campoli (2004) los docentes son actores activos del sistema de educación superior, partes protagónicas, interlocutores críticos del diseño de políticas de educación superior.

Claudia Lizeth Lomelí Gutiérrez (2016) relaciona el perfil docente con el modelo de enseñanza ya sea en una universidad del enseñar o en una universidad del aprender. “El perfil del

docente universitario se refiere a una serie de características, habilidades y destrezas que se espera que el docente cumpla como requisito indispensable ante las demandas de una institución para lograr la calidad en su acción educativa" dice esta autora y agrega que "es necesario definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos" (p.68)

La UNESCO ha establecido que las competencias en la educación superior, son para trasladar la vida real al aula. Las competencias del siglo XXI son las que mejoran el desarrollo personal con habilidades sociales, inteligencia emocional, etcétera, y alcanzan el éxito profesional. La educación debe enfocarse a partir de estas competencias. Esto significa que la educación a través de ellas, es la que mejor responde a la realidad de la sociedad en la era digital. (Arias Gomes, 2018)

En este punto es importante la cuestión de la formación del docente universitario. Los docentes basan su práctica en desarrollar primordialmente conocimiento y habilidades y un "deben saber". Díaz Barriga (2003) señala que la enseñanza de las competencias es flexible, y debe basarse en las capacidades de cada alumno, y ser adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

El análisis normativo nos lleva a considerar la formación docente universitaria, procedimiento que una universidad organiza para preparar a los profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, cada uno necesario para cumplir sus labores eficazmente en el aula, y en las actividades de investigación y extensión.

En Argentina hay un soporte legal importante, la Ley 26206 de Educación Nacional del año 2006, que en el art. 53º inc. b) dice que el Estado debe garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema. En la misma norma, el art. 67 se refiere a los derechos de los docentes, y en el inciso b) dice que tienen derecho a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera. El art. 69º especifica que la formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional. Y los art. 72 al 78 se refieren a la formación docente como parte constitutiva del nivel de Educación Superior.

Por su parte la Ley de Educación Superior 24521 del año 1995**,** en el art. 12 se refiere a deberes de los docentes, entre ellos el inc. c) Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica. El art. 18 establece que la formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integran la Red Federal de Formación Docente Continua o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad.

Campoli (2004) se refiere a que el punto 5 de la Resolución no. 52/96 del Consejo Federal de Educación distingue cuáles son las instancias de la formación docente continua definiendo "perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científicos, metodológico, artístico y cultural, así como formar investigadores y administradores educativos" (p.35)

En la apertura del Congreso Internacional de Educación Superior en La Habana, el pasado febrero de 2020, el presidente de este afirmó que la calidad de la formación docente se podrá lograr con una mejor gestión de la inserción en redes y proyectos internacionales, "por lo que

se hace necesario continuar desarrollando los proyectos internacionales que capaciten en las vías de acceso a los proyectos con recursos y disposición de ayudar a los países y universidades en desarrollo. “En http://www.congresouniversidad.cu/sites/default/files/documento/Discurso%20del%20Ministro%202020.pdf ”.

La reunión última de la CELAC (2020) realizada en México en enero último, aprobó proyectos de trabajo entre los cuales el que se refiere a la universidad, expresa que los países miembros se proponen “Promover la innovación y tecnología a través de proyectos que fomenten el desarrollo entre los países; enfocar los esfuerzos en la lucha contra el cambio climático y aumentar la resiliencia ante desastres naturales; combatir la corrupción; potenciar la ciencia y tecnología; entre otros, son algunos de los objetivos planteados en el Plan de Trabajo propuesto por la Presidencia Pro Témpore de la CELAC 2020”. En ese marco se propone reunir a los rectores de las principales universidades de los países de la región para fomentar el acercamiento de académicos y estudiantes promoviendo la cooperación educativa y académica fortaleciendo las oportunidades de intercambio. (pp. 2-3)

Coincido con Henriquez Guajardo (CRES 2018b) cuando al referirse a la formación del docente universitario afirma que la formación de ellos supone un currículo socioambiental que desestructura lógicas tradicionales y resignifica, redefine o simplemente pone en discusión visiones transversales e interdisciplinares de la realidad y del conocimiento para ir hacia la criticidad, la reflexión y la transformación.

Este autor (CRES 2018b) dice que

> Bajo estas consideraciones, entendemos que la finalidad fundamental de la formación docente es la preparación de un profesional integral, capaz de propiciar innovaciones dentro del proceso y participar consciente y creativamente en la formación de la población, facilitando el mejoramiento social, cultural, científico y tecnológico. Sus objetivos y finalidades deben obedecer a políticas públicas suficientemente definidas en las planificaciones educativas de nuestros países, entendiendo por políticas públicas los procesos que, una vez detectados los problemas, son solucionados por el Estado, mediante proyectos concretos para su posible solución. (pp. 300-01)

Para Follari (2014), “la sobrevaloración del papel docente debe ser deconstruida. Los docentes no son dueños del proceso educativo, ni sus exclusivos actores relevantes. Pero –por la misma razón– son los únicos responsables de los resultados de la educación, ni pueden hacer milagros dentro de relaciones estructurales que los condicionan y limitan” (p.15)

Follari (2014) se refiere también a la doble identidad del docente, cuando lo caracteriza como enseñante y como profesional. Si pensamos al docente de las carreras de psicología este tiene un papel de docente y otra de poseedor del saber disciplinar. No solo enseña contenidos de un programa curricular, sino que enseña su práctica. Por ser psicólogo ya puede ser docente de la carrera de psicología, quizás sin conocer de pedagogía. Es probable que por esto, son numerosos los psicólogos y psicólogas que no reconocen que la docencia es ejercicio profesional y reniegan de obtener su matrícula o licencia profesional.

Y con respecto al uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, debo referirme a la irrupción del Covid-19 en la vida cotidiana de todo el mundo y en la educación superior particularmente. El docente se vio compelido a enseñar en una plataforma a distancia debido a la emergencia sanitaria impuesta por la pandemia, y el alumno tuvo de pronto un

nuevo escenario en su aprendizaje. Ser docente universitario era encontrarse cara a cara con sus alumnos, en un espacio geográfico como era el aula en una universidad. Pero en los últimos meses, el territorio de la enseñanza universitaria es virtual y mediatizado por la tecnología.

Si bien el uso de dispositivos para la educación a distancia no es nuevo, no es lo mismo tener que realizar la enseñanza virtual de forma inesperada, lo que le obligó a modificar la noción de enseñar que ahora es en un espacio tecnológico que se denomina campus virtual, con nuevas reglas y condiciones para la interacción con los alumnos.

La didáctica de la enseñanza presencial no es la misma que la virtual y no es transportable de un espacio al otro. Y los recursos pedagógicos tampoco. Se requieren del docente y del alumno, otras competencias como la creatividad y el uso racional de la información y la transmisión de los contenidos. La relación con el alumno se modifica, lo mismo con la universidad que ahora se presenta expandida en su campus virtual y con fronteras poco definidas, y la mediatización entre el enseñar y el aprender tiene otro diseño.

Mucho se está hablando estos días, de las deserciones de los alumnos debido entre otras cosas, a la inaccesibilidad tecnológica y a la cercanía interrumpida con compañeros y docentes. Poco y nada se dice de la deserción de docentes llevados por el estrés y la angustia frente al cambio, por el aumento de tarea y por no recibir el acompañamiento ni la capacitación por parte de la universidad.

Marta Mena y otros (2005, p.199) dicen que en la relación pedagógica mediatizada, propia de la educación a distancia, le exige a los responsables un esfuerzo diversificado para generar un entorno que favorezca el aprendizaje, a partir de la integración de diversos soportes lo que implica revisar el concepto de contexto, de ambiente, y reconsiderar sus implicaciones en relación con los requerimientos propios de la modalidad virtual. Y profundizan estos autores la cuestión de la comunicación entre docente y alumno, en un entorno relacional diferente al que venían teniendo con un proceso de mediación pedagógico y tecnológico, que debe ser consistente para permitir que los discursos áulicos lleguen a hacerse inteligibles. La función docente de preparar contenidos y presentarlos en un diálogo presencial cambió sustancialmente, y se espera un estudiante activo, autónomo, en un nuevo modelo académico.

Lemaitre Maria (CRES 2018) afirma que “El desarrollo de las redes sociales y las TICs han generado un cambio sustancial en el rol del docente, desde uno centrado en la trasmisión y análisis de información, hacia la provisión de una estructura de pensamiento, la profundización de una amplia gama de información, el desarrollo de la capacidad para procesar información y para integrar conocimientos en función de la resolución de problemas de complejidad creciente” (p.53)

En definitiva, el docente en general debe procurar que la interactividad entre él y los alumnos en torno a un contenido, posibilite el aprendizaje de este. El docente de psicología inmerso en la trasmisión de contenidos que permite a los alumnos la construcción de conocimientos psicológicos, debe facilitar el andamiaje posible para que logren las relaciones entre los conceptos y teorías de la psicología, y lo hace desde su propia práctica e identidad de psicólogo. El docente de psicología, lo es desde su propio ser psicólogo situado en una determinada realidad.

Alumnos de la facultad de psicología de la UBA tienen en las redes sociales un blog, en el cual se menciona y/o sugiere a tal cual docente por su capacidad formativa y empatía, y también señalan al que no tiene cualidades de transmisión sugiriendo no elegir sus clases.

En Brasil, el Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação (2019), Recuperado De http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 propuso que en las Directrices Curriculares Nacionales de Psicología conste que la formación en psicología debe desarrollar, en el alumno, las habilidades básicas que definen el perfil del profesional de psicología. Más adelante rescata el aspecto bifronte que tiene nuestra formación: "Las habilidades básicas son de carácter científico y profesional" ya que "las competencias científicas se refieren a las capacidades que permiten la comprensión de la ciencia en su doble función, como un sistema de conocimiento útil para la vida y un mapa para la acción, promoviendo la convivencia humana y el trabajo; y como una forma de construir interpretaciones de la realidad y el diálogo con la sociedad".

Mercer (1997) citado por Mena y otros (2005) dice que "la buena enseñanza es un proceso guiado, social y comunicativo" (p.202). Pero no es cualquier enseñanza, sino la de una psicología situada en las realidades de América Latina. De allí que el docente ALFEPSI, como se expresa en el contexto de su estatuto, tiene el perfil de quien aspira al diálogo constructivo con los pares formadores de los psicólogos y psicólogas. Un diálogo que abra las mentalidades y genere nuevas posibilidades de que el psicólogo y psicóloga docente atienda a cabalidad las necesidades sociales y el mundo del trabajo; que impulse el desarrollo de investigaciones socialmente relevantes y promueva el posicionamiento de la psicología como una disciplina con plena capacidad para diseñar proyectos y programas trascendentes y eficaces, dirigidos a diferentes sectores y aspectos de la vida en los países latinoamericanos.

Me parece entonces, que esta búsqueda de un "perfil docente ALFEPSI", es la búsqueda de un psicólogo y psicóloga enseñante que integre las habilidades socioemocionales a los contenidos académicos de sus alumnos futuros psicólogos, como base para elevar la calidad de la formación de los psicólogos latinoamericanos y poder garantizar en ellos la conciencia y el compromiso social vinculados a una formación ética que se sustente en la familiaridad con las principales problemáticas de los países latinoamericanos.

El perfil docente debe ser el logro de una formación de formador que considera a las capacidades pedagógicas y disciplinares, como las herramientas de gestión áulica y de intervención en un campo de conocimiento y de investigación, que van a influir y forjar el accionar profesional del futuro egresado en psicología.

Referencias bibliográficas

Ardila Rubén (1978). *La profesión del psicólogo,* México: Trillas.

Arias Gomes Ma. de Lourdes, Enrique Arias Gómez, Jesús Arias Gómez, María Margarita Ortiz Molina y Ma. Guadalupe del Carmen Garza García (2018). "Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE", *Revista Atlante:* Cuadernos de Educación y Desarrollo, recuperado de https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html

Campoli Oscar (2004). La formación docente en la República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, IESALC, UNESCO. Rescatado el 28/03/20 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149470

CELAC, Plan de Trabajo (2020). en http://www.sela.org/media/3219456/celac-plan-de-trabajo-2020.pdf

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 5 (2). Consultado el 05/05/20 en http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Directrices Curriculares Nacionales de Psicología (2019). en http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

Follari Roberto (2014). Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente, en *Revista Integra Educativa,* vol. VII / no. 1.

Gallegos Miguel, *Psicologia Ciência e Profissão,* vol. 30, núm. 4, (2010), pp. 792-809 Conselho Federal de Psicologia Brasília, Brasil, Recuperado el 30/03/20 de https://www.redalyc.org/pdf/2820/282021785010.pdf

Henriquez Guajardo Pedro (2018a). *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe,* p.117, en CRES 2018, IESALC y UNC.

Henriquez Guajardo Pedro, (2018b)b en *Tendencias de la Educación Superior,* CRES 2018, IESALC y UNC.

Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011). Competencias y Educación Superior, en http://www.redalyc.org/pdf/140/14015561011.pdf - Rescatado el 02/06/20

Lemaitre Maria (2018). en *Tendencias de la Educación Superior,* CRES 2018, IESALC y UNC.

Ley 26206 de Educación Nacional, en

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4cpdf

Ley 24521 de Educación Superior, en http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm

Lomelí Gutiérrez Claudia Lizeth (2016), El perfil del docente en la Universidad del siglo XXI, en *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios*. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2016, recuperado el 15/05/20 en https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_7.pdf

Mena Marta, Rodríguez Lidia, Diez Maríia Laura (2005). El diseño de proyectos de educación a distancia, Editorial Stella, La Crujía Ediciones

Mercer NEIL (1997). *La construcción guiada del conocimiento,* Buenos Aires: Paidós.

Parra Herrera Yanet (2014). *Reflexiones sobre la formación científica del psicólogo*, p. 2, en

http://caribeña.eumed.net/wp-content/uploads/psicologo.pdf consultado el 15/05/20

Proyecto Tuning América Latina (2013), CLAR, Crédito Latinoamericano de Referencia, p. 18, Deusto.

Zabalza Miguel Ángel, (2004). *Competencias docentes del profesorado universitario,* en https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=ho6AanfMHy8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Competencias+docentes+del+profesorado+universitario&ots=NqVU3wbS9D&sig=70KHvzJhKJvE7akxq2_NK-S-DR8#v=onepage&q=Competencias%20docentes%20del%20profesorado%20universitario&f=false

RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO/A DEL SIGLO XXI

Alicia E. Risueño

1.- Antecedentes de la carrera de psicología en Argentina

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX se fueron gestando los primeros pasos en investigación y enseñanza de la psicología en cátedras aisladas, con científicos y profesores que provenían de la medicina, la filosofía y la pedagogía, dando la primera impronta a la disciplina.

En el año 1955 se crea la primera carrera universitaria en la República Argentina, dando paso a la estructuración de carreras de psicología en diferentes universidadades estatales y privadas.

Desde su creación el psicólogo ha pasado por distintos desafíos que están y estuvieron siempre relacionados a la comunidad en la que están insertos; como también con las necesidades propias de una profesión que debió profesionalizarse, a pesar de ciertas organizaciones y grupos que bregaron en contra de ella.

A partir de la llegada de la democracia, la legitimidad del ejercicio profesional de los años 60 fue dando paso a la legalidad de la profesión, al sancionarse en el año 1985 la Ley 23.277, dejando clara constancia de incumbencias y competencias de ejercicio profesional.

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

Es así, como en el año 2001 la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA) solicita al Ministerio de Educación (MECYT) incluir a las carreras de psicología en el artículo 43 de la LES, como carrera de interés público.

Luego de extensas reuniones de trabajo, en el que participaron unidades académicas de gestión estatal y privada, se presenta al Ministerio de Educación de la Nación (ME) el texto que propone los parámetros formativos para la carrera de psicología según lo requerido en la legislación vigente. En el año 2004, el ME incluye la formación del psicólogo en el marco del artículo 43 de la LES. De acuerdo a la Resolución ME no. 343/09 se definen los estándares, los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad en la formación práctica y las actividades profesionales reservadas a los títulos de psicólogos y licenciados en psicología.

Consideramos que se fortalece la legalidad de la carrera a partir de su incorporación en el artículo 43 de la LES. Los principios fundantes de la Resolución 343/09 señala que el "Licenciado en Psicología debe ser un científico que posea una visión reflexiva ante la problemática antropológica, social y cultural sobre la que se asienta la ciencia psicológica, capacitado para la intervención en los conflictos de las personas, de las instituciones y de la sociedad, con amplitud de criterio ante distintas concepciones teóricas respetando las diferencias. Un profesional capaz de elaborar, planificar, aplicar y evaluar estrategias de prevención, diagnóstico, pronóstico, intervención y tratamiento individual, grupal, institucional y organizacional-comunitario".

En la actualidad, nos reúne la reformulación, de lo que se dio a llamar "estándares de segunda generación", que posibilita el pensar y reflexionar sobre las competencias de los psicólogos que ejercerán en las próximas décadas, como de los docentes que se requieren para dicha formación.

2.- Actividades profesionales de los psicólogos en la actualidad

Quizás se considere que nos desviamos del propósito de este trabajo abordando el título que antecede este apartado. Sin embargo, tanto lo antedicho como los que exponemos nos sitúan en la realidad de la actividad de los psicólogos en la Argentina y en la necesidad de un cambio de paradigma en la formación que redunde en la promoción de la salud psicológica de la comunidad a la que pertenecen.

A consecuencia de los procesos políticos y socioeconómicos, nacionales e internacionales que la sociedad tuvo y tiene que el campo asistencial es un ámbito en el que el psicólogo despliega su praxis, comprensión y conocimientos. Cabe señalar, que consecuentemente con los paradigmas teóricos históricos, y con la necesidad de los primeros años antes de la ley de ejercicio profesional, el psicólogo trabajó por un lugar independiente de cualquier otra profesión, en el campo de la llamada "salud mental". La psicoterapia, cualquiera sea su mirada teórica, requiere de una formación continua, que en los primeros años fue llevada a cabo por las mismas instituciones asistenciales y por grupos de formación no sistematizados. Podríamos decir que aún hoy sigue siendo el campo de mayor elección profesional entre los graduados, con una significativa oferta y demanda en la formación, y que en la actualidad encuentra su especialización en el marco universitario.

Para situarnos en el tema, partimos de los datos relevados por Modesto Alonso y equipo (2019) con una muestra de profesionales encuestados sobre la distribución ocupacional de los /as psicólogos/as en Argentina. La investigación señala que el 81,1% se dedica a las actividades asistenciales, el 48,1% a la educación, en tanto que el 21,2% a la investigación, no siendo excluyente una de otra. Lo datos que nos aporta la investigación de Alonso y rescatando los valores más significativos, se observa que el 85,6 % posee una especialización en el área clínica, un 26,7% en el área educacional y un 20,2% en el área socio-comunitaria.

Sin embargo, el siglo XXI nos enfrenta a una realidad aún más compleja, en donde no solo la atención clínica constituye ese gran reto, sino que debe formarse para satisfacer necesidades que cubran en lo fundamental ámbitos de prevención y promoción de la salud biopsicosocial. Debemos tener en cuenta que otros ámbitos de clara incumbencia del licenciado en psicología, están relacionados directamente con el bienestar y la calidad de vida, que conduce a un proyecto existenciario cargado de sentido y que redundaría en una organización socio-

comunitaria, en la que los factores patológicos que se manifiestan se verían reducidos significativamente. Esto implica pues atender a la formación de futuros graduados dispuestos a la revisión crítica de su disciplina y mantenerse atentos a los avances producidos en el campo disciplinar, asumiendo la responsabilidad y compromiso ético y deontológico que la profesión como carrera mayor exige (Risueño, 2004).

Un análisis de los datos aportados por Modesto *et al.* (2019) nos dice que existe una brecha del 21,4% entre los que ejercen en el ámbito educativo y los que se especializaron en el área educacional. Estos datos nos plantean la necesidad de una formación pedagógica y una formación continua para dar respuesta a una enseñanza de calidad, en las distintas modalidades y en especial, la crisis generada por la pandemia pone en relieve la formación en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TICs).

3.- Retos y oportunidades de la formación en situación de pandemia

La situación de pandemia y de aislamiento social, preventivo y obligatorio, convoca a reflexionar sobre la formación del psicólogo en estos tiempos, dado que las crisis debe ser una oportunidad de promoción de cambios. Si analizamos la significación de la palabra “crisis” alude a un cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados (RAE, 2001). Siguiendo en esta línea de pensamiento, el cambio implica acción y por consiguiente movimiento.

La acción es la posibilidad de hacer, pero hacer de una manera diferente que posibilite una formación de calidad, para lo cual debemos considerar quienes enseñan, quienes aprenden y cuáles son las estrategias más adecuadas para tiempos de pandemia y de crisis. Es imprescindible que estas acciones dejen huella para las próximas generaciones y redunden en beneficio de lo expuesto en el apartado anterior. Es el desafío de todos los psicólogos en Latinoamérica, partiendo de la realidad de la región y en particular de cada país.

En estos tiempos y ante el desafío que nos interpela la crisis, es de suma importancia la estrecha relación entre las universidades y los colegios profesionales, ya que para ambas instituciones la formación y el ejercicio profesional están atravesadas por la ética, insertos en sociedades de cambio y transformadas por las nuevas realidades.

En ese orden, la “presencialidad virtualizada” o la “virtualidad en situación de emergencia” se ha instalado en las carreras de grado, de postgrado y en la formación continua, por lo cual es necesario validar estrategias y analizar contenidos y prácticas que se están implementando.

Cabe preguntarse si esta “no presencialidad”, que muchos países han puesto en marcha, permite una formación de calidad, de acuerdo a los cambios epocales; la respuesta no es inmediata, sino que está en el marco de la reflexión que planteamos.

Asimismo, cuando nos adentramos en la formación y en la enseñanza de la psicología, el análisis requiere, como condición *sine qua non,* la inclusión a quienes va dirigida esa formación, cuales serán los beneficiados de esta formación. Y es en este punto que no podemos desconocer que la humanidad es “una” antes de la pandemia, “otra” en situación de pandemia y será distinta en post pandemia. Los efectos de las crisis biopsicosocioeconómicas que atraviesa la humanidad tiñen de un modo particular la salud psicológica.

Por ello, antes de abordar las particularidades de los estudiantes y de los docentes del siglo XXI no podemos desconocer los efectos y consecuencias que sufren las personas en esta

pandemia, alejada de los afectos, y transitando situaciones en el que el duelo también es a la distancia. Las personas en situación de crisis requieren de una escucha profesional muy diferente a lo que era antes de la pandemia. La realidad actual pone en evidencia situaciones que antes del Covid-19 estaban ocultas y/o negadas; la convivencia veinticuatro horas por siete días a la semana incrementó la violencia de género, las manifestaciones de depresión, los trastornos del sueño, el aumento de los consumos problemáticos, entre otros indicadores de malestar psicológico. Si bien, son alteraciones presentes en la vida de las personas, en este momento se dan en un contexto que requiere de abordajes diferentes.

Al mismo tiempo planteamos que las características de la población post pandemia será distinta a lo conocido hasta la fecha, por ejemplo, aún no tenemos respuesta acerca de los efectos sobre la constitución subjetiva de niños y adolescentes que están viviendo en pandemia.

Es en ese orden que el Covid-19 revela una nueva mirada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La realidad de la pandemia nos situó sin previo aviso y sin posibilidad anticipatoria para prepararnos en las nuevas tecnologías y abandonar el sistema tradicional. Partimos de un paradigma en la que la presencialidad estaba instalada en el sistema como recurso privilegiado para enseñar y aprender. La mayoría de los docentes han sido formados en ese esquema tradicional en el que la tecnología apenas aparece como un recurso más de enseñanza.

Las relaciones de poder entre el que aprende y el que enseña se modifican en el marco de la virtualidad, el conocimiento científico se integra al conocimiento de la tecnología y este al conocimiento científico. Por lo cual, el impacto que tiene esta nueva forma de enseñar y de aprender requiere de una reformulación y evaluación de la estructura curricular.

Por lo tanto, no se trata exclusivamente de introducir las TICs ni de garantizar el acceso a ella; se trata de producir una práctica distinta en el aula y de monitorear su uso. Por ello, tendremos que situarnos en el lugar de estudiantes e iniciar procesos de aprendizaje de las nuevas tecnologías para poder hacer uso de ellas con eficacia y eficiencia.

En los esquemas tradicionales, los procesos de enseñanza-aprendizaje se han basado en la relación estudiante-docente mediado por el texto y el contexto que da el marco experiencial a las prácticas; el texto es el resultado de la construcción de ciencia y conocimiento.

En la actualidad, en contexto pandémico, nos encontramos en una nueva forma de construcción del conocimiento. Cada crisis pone a los profesionales en el lugar de aprendices, de investigadores escudriñando nuevos saberes y de docentes que deben aprender formas diferentes de transmisión, con herramientas nuevas. El Covid-19 pone de relieve la necesidad de instrumentar estrategias que antes se implementaban aisladamente y que a nuestra consideración van a permanecer más allá de la pandemia.

A partir de la implementación de la virtualidad en emergencia, observamos que es indispensable considerar la participación de los docentes que enseñan y los estudiantes que aprenden. Nos adentramos en el análisis del ejercicio docente, considerando esencial que los profesores posean formación disciplinar, formación pedagógica, y formación en las TICs, pendiente aún de su incorporación en la capacitación. Sin embargo, podemos distinguir docentes que llegaron a esta instancia de la *virtualidad en emergencia* formados en la modalidad de la opción pedagógica a distancia y docentes que, sin anestesia, se hicieron cargo de las aulas para continuar con su labor.

La tecnología educativa es, en este momento de crisis, la posibilidad de continuar con la formación de las nuevas generaciones. Además, la tecnología no es solo una herramienta para el ámbito educativo, sino una herramienta para la práctica clínica. La atención a pacientes, familias, grupos y comunidades son asistidas y contenidas a través de la tecnología; formación y profesión se interpelan mutuamente y se entrecruzan para dar repuesta a la crisis.

Las TICs son una realidad entre alumnos y docentes, el texto que intermedia se complementa en un contexto virtual. Pero, así como señalábamos líneas arriba, la capacitación no se ha generalizado, por lo cual se plantea como imprescindible la constitución de redes docentes para fortalecer la enseñanza a través de las diferentes modalidades de apropiación del conocimiento. Las redes docentes propuestas se basan en el enfoque histórico-cultural de Vygotsky. El aprendizaje como actividad sociocultural, como actividad de producción y reproducción del conocimiento es más eficaz y eficiente si se realiza a través de la interacción con otras personas de una determinada cultura, mediante la realización de actividades sociales compartidas. El proceso de implementación del aprendizaje asistido por pares se constituye como válida para la formación continua de los docentes y en especial en el uso e implementación de las TICs.

El Covid-19 es la primera pandemia en la era de la información, y una oportunidad para los cambios en la formación. Sin embargo, introducir una herramienta técnica no nos garantiza el acceso a la enseñanza de la psicología, dado que se trata de hacer un cambio de paradigma. La virtualidad no es la presencialidad virtualizada, se trata de hacer un cambio en la práctica; no es trasladar la enseñanza teórica o las prácticas presenciales a la práctica virtual, no es una transferencia directa. El acceso a la herramienta implica también monitorear su uso, repensar contenidos y cómo evaluarlos.

Desde esta nueva realidad, ponemos en discusión la valoración de contenidos como forma exclusiva de evaluación. Es necesario ponderar los procesos de aprendizaje que realiza el estudiante para la apropiación del conocimiento. Del mismo modo que se deben evaluar las estrategias y herramientas que pone en juego el docente, para lograr el aprendizaje.

La transformación cultural a la que se debe la psicología requiere de una dialéctica entre estudiante, docente, contexto y tecnología, con sentido cooperativo y colaborativo.

En esta línea tenemos que pensar que la formación del docente es también una formación profesional que debe ser compartida con los colegios profesionales, ya que el uso de la tecnología en el ejercicio profesional es en la actualidad un tema de discusión desde los comités de ética.

Por lo tanto, en el marco del nuevo paradigma de la virtualidad, la academia debe reflexionar sobre los contenidos curriculares y sus prácticas y una formación docente acorde.

Esta crisis pandémica no es la única que atraviesa Latinoamérica, por lo tanto, se debe tener en cuenta una formación que abogue por la prevención y la promoción de la salud psicológica. Profesionales a la altura de poder resolver las situaciones de crisis por las que transita el ser latinoamericano, con nuevas herramientas. Un profesional que ponga sus pies en el barro, que baje a territorio, con intervenciones situadas y en trabajo transdisciplinario.

Es ahí donde la crisis actual plantea la disyuntiva entre la práctica en territorio o la mediada por la tecnología como opuestas, tanto en el ejercicio profesional como en la formación práctica de los estudiantes. En principio ambas deben basarse en una observación

exhaustiva, en una escucha especializada y en una intervención supervisada, de acuerdo a la comunidad a la que se asiste y a las características de la región en la que se forman los futuros psicólogos. Ambas modalidades deben ser complementarias, por ello es de suma importancia que los docentes se formen para dar respuesta adecuada a la nueva realidad.

4.- A modo de reflexión:

Más allá del Covid-19, las nuevas tecnologías llegaron para quedarse, pero sin duda desde una construcción conjunta: docentes formados, docentes en formación, estudiantes y las instituciones que forman y las que regulan el ejercicio profesional. Asimismo, los avances nos colocan en la necesidad del aprendizaje continuo de las TICs. Nos debemos la participación activa en la generación de las tecnologías de la información y del conocimiento, el trabajo cooperativo y la formación de redes docentes.

Es ineludible la capacitación pedagógica y continua para que la transferencia a las aulas y a las prácticas sean pertinentes con la nueva realidad. La formación de los nuevos profesionales demanda por parte de los profesores y axuliares conocimientos ajustados a la comunidad y a la realidad en la que están insertos; para lo cual consideramos que ser formador de futuros psicólogos no solo exige experiencia y el título de grado, sino que exige una preparación profesional de carrera docente.

Así como las competencias del psicólogo deben actualizarse de acuerdo a las dinámicas sociales y comunitarias, la formación de los que forman debe estar a la altura de las circunstancias. Para ser agentes de cambio y promotores de salud psicológica, no se puede esperar que las vicisitudes de la realidad se presenten inesperadamente sin contar con estrategias y herramientas consideradas con anterioridad.

Invitamos a reflexionar acerca de cómo los contextos de incertidumbre comprometen a los docentes a una enseñanza de certidumbre. El Covid-19 es un ejemplo de ello, trasladó el aula presencial al aula virtualizada, al docente presencial en docente por pantalla, a las prácticas presenciales en prácticas con adecuaciones virtuales. La pandemia instala un contexto de incertidumbre; el sistema educativo, en una rápida adaptación, propuso una enseñanza con certidumbre que posibilitó a los estudiantes continuar aprendiendo.

A partir de tiempos de pandemia, como gestores en educación superior y motivadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje debemos replantear las currículas, las prácticas profesionales y las herramientas de acceso al conocimiento.

La formación en la modalidad virtual es una formación posible, no la única. Es una modalidad de enseñanza que permite, en momentos de crisis, transformar la incertidumbre social en certidumbre de aprendizaje, es transmitir a los estudiantes que ellos son parte de la construcción del conocimiento, con herramientas que conocen y tienen acceso, pero a las cuales se les debe dar la impronta educativa.

Estamos a medio camino, entre las experiencias realizadas de urgencia y con la posibilidad de cambio de paradigma; con docentes que deben prepararse para el uso de la tecnología y con docentes capacitados, con estudiantes con recursos y ciertas habilidades en su uso. La investigación, la enseñanza y la vinculación con la comunidad pueden encontrar en las TICs, uno de los medios y formas de producción y transferencia del conocimiento.

Sabemos desde la experiencia que la ciencia psicológica requiere de la presencialidad, pero también admitamos que el futuro no se puede negar, porque ya es presente; la tecnología atraviesa e interpela a toda la sociedad, que, además, hace uso de la tecnología.

La construcción de ciencia y la formación de profesionales *psi* para el siglo XXI desde nuevos paradigmas debe ponerse en estudio y darse un espacio y tiempo de reflexión. La capacitación continua de los docentes en su formación disciplinar, pedagógica y tecnológica debe garantizar que las estrategias y herramientas que se incorporen en la enseñanza de la psicología coadyuven a la promoción de la salud pública, el bienestar psicosocial y el desarrollo personal, para todo ciudadano latinoamericano.

Referencias bibliográficas:

Alonso, M.; Gago, P., Klinar, D. (2019*). Encuesta Nacional de distribución ocupacional de los/as Psicólogos/as* Disponible en https://cppc.org.ar/encuesta-nacional-de-distribucion-ocupacional-de-los-as-psicologos-as-2019/

Di Doménico C., Risueño, A. (2013). Procesos de acreditación de carreras de Psicología en Argentina. Estado actual y prospectiva. *Revista Integración Académica en Psicología,* vol. 1, no. 2. 2013.

Ley Nº 23.277 *Ejercicio Profesional de la Psicología*. Argentina, 1985.

Ley Nº 24.521 *Ley de Educación Superior.* Argentina, 1995.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid: Autor.

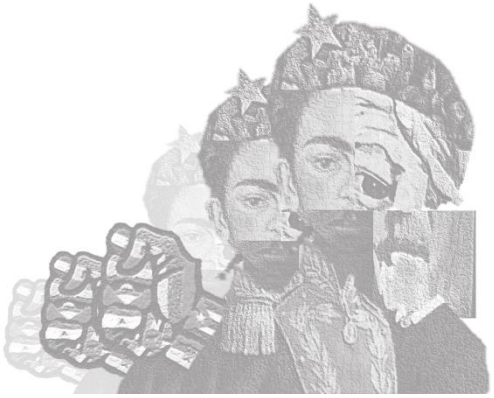
Resolución Nº 343/09. *Ministerio de Educación de la Nación*. Estándares De acreditación de la carrera de Psicología. Argentina.

Risueño, A. (2004). *I° Encuentro de Investigación de UVAPsi* "La formación del psicólogo en el siglo XXI". El Espacio de las Universidades de Gestión Privada. Universidad de la Cuenca del Plata, Corrientes. Argentina.

_____. (2020). *Ciclo de capacitación Docente*. Aprender y enseñar en la era de la virtualidad, retos y oportunidades para la Ciencia Psicológica. Universidad Nacional de Cordoba. Argentina Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=afpT_6hOOyc

_____. (2020). Simposio Internacional Reflexiones: Formación en Psicología en momentos de crisis. Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica Disponible en https://youtu.be/NB1D_VuI6dI

Vygotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* España: Austral.



¿QUÉ SIGNIFICARÁ SER DOCENTE CON SELLO ALFEPSI?

Samuel Islas Ramos

Aquellos que hemos coincidido y decidido formar a profesionales de la psicología nos enfrentamos continuamente a una gama muy importante de variables, corrientes, paradigmas, didácticas; además de otros aspectos como aquellas organizaciones que han marcado los estándares de calidad para la enseñanza de la psicología y entonces las universidades se han preocupado más por equipar a sus instituciones y dejando de lado la calidad de información, diversidad y/o compromiso con una formación científica y de calidad; porque según estas instituciones acreditadoras, pone como estándar esos criterios.

Dentro de esta diversidad, nos encontramos también la visión de formación académica desde las universidades públicas *vs* privadas, en específico al trato de los docentes que enseñan la psicología, esto significa que en la mayoría de las universidades públicas si existe una atención para con estos, ya que se les motiva, informa, forma, entre otros aspectos; mientras que dentro de las filas de las universidades privadas, los docentes se han convertido en una herramienta de trabajo, los cuales simplemente deben producir, cumpliendo con estándares, como: horarios, producción de trabajos visibles, publicidad, entre otros elementos, y en caso de no cumplirse deberán ser sustituidos, con la finalidad de cumplir con las metas de calidad, según sus propios criterios; es importante mencionar que existen honrosas excepciones y que no aplica para todas las instituciones académicas, tanto públicas, como privadas; pero se ha convertido en un común denominador, de acuerdo a los comentarios con diferentes colegas que forman a otros psicólogos.

Estas reflexiones anteriores, llevan a pensar¿Cuál debería ser el perfil ideal, para formar a otro psicólogo?; esta misma pregunta nos la hicimos un grupo de colegas en Rio de Janeiro en el año 2018, unos meses antes del VII Congreso ALFEPSI; al respecto se realizó un primer foro para identificar diversas posiciones, posturas y experiencias de otros formadores que están presentando la misma dinámica, donde se generaron varias expectativas y una charla muy enriquecedora, aunque con poca participación, como sucede en todo proyecto al tratarse de un tema nuevo dentro de las filas de ALFEPSI, pero como solemos ser los científicos de esta área, se continuó trabajando, hasta llegar a formar este material.

Esta propuesta de crear un producto de reflexiones y pensamientos sobre el tema, nace justo después de la VIII edición del Congreso de ALFEPSI, ahora en Medellín en 2019, después de un análisis y mayor participación de colegas que han tenido experiencias como docentes, así como de dirigir a docentes, también se cambió la estrategia y se realizó la invitación directa para que participaran en un foro de análisis y discusión al respecto, esto atrajo a más psicólogos a reflexionar y sobre todo a ocuparse en aquellos que formamos a otros colegas.

En este sentido, cada uno de los participantes cuenta con inquietudes de cómo debe ser el perfil de idoneidad, sin embargo, en este ejercicio se presentará una propuesta que he ido construyendo desde hace varios años y que por fin verá la luz mediante este ejercicio de reflexión; esta será dirigida hacia la organización y presentación de la psicología, esto fue compartido y retroalimentado desde charlas con colegas dentro de los congresos ALFEPSI (Asociación Latinoamericana de la Formación y Enseñanza de la Psicología), ULAPSI (Unión Latinoamericana de Entidades de la Psicología), CMP (Consejo Mexicano de Psicología), entre otras organizaciones, analizando y proponiendo cambios en dicha propuesta.

Lo anterior, se da porque cada profesional desea que sus aprendices sepan qué es la psicología y cómo está constituida, por lo que ahora las interrogantes, son: ¿qué tipo de psicología se debe o se quiere enseñar?, o ¿será lo mismo enseñar psicología clínica, social, comunitaria u organizacional?; acaso ¿todo esto es psicología?; ¿existen diferentes psicologías?; estas preguntas deben de servir como punta de lanza para detonar un perfil general y específico, ya que los rasgos de cada una de las áreas de la psicología sería muy importante.

Con estas premisas, daré una aportación para identificar los diferentes modelos, áreas, corrientes, paradigmas y autores que tiene la psicología en general y en particular, debo aclarar que esta es una aproximación de una propuesta personal, con la finalidad de mejorar el estudio y análisis de esta, considerando que faltaran varias personas y corrientes, pero es muy importante que salga a la luz esta propuesta, con la finalidad de retroalimentarse y que se pueda reconstruir y mejorar, en beneficio de los estudiantes de primer año del pregrado o licenciatura en psicología.

Un elemento fundamental de esta propuesta de organización de la “psicología como ciencia” es incorporar a psicólogos (as) latinoamericanos (as), con la finalidad de que los estudiantes vayan reconociendo el trabajo de colegas que se están desarrollando en las mismas líneas de profesionalización y que no solo la psicología anglosajona es la única que desarrolló propuestas de trabajos psicológicos.

Teniendo que comprender que la psicología es una ciencia que tiene injerencia en: el comportamiento, la interacción, los afectos, las emociones, los aprendizajes, entre muchas, ya que donde un ser humano transforme su realidad ahí existe un elemento de análisis para la psicología, recordando también la importancia que ha tenido nuestra ciencia al crear espacios de interacción con otras.

Es por ello, que se proponen cuatro modelos: que serían 1) Modelo psicodinámico; 2) Modelo de aprendizaje social; 3) Modelo fenomenológico; y, 4) Modelo neuropsicológico; a partir de estos modelos se deben generar diferentes estilos de enseñanza, por lo que a continuación explicaré qué áreas de la psicología incluyen cada modelo.

Antes de presentarlo, es importante mencionar que en esta propuesta y acercamiento a una organización psicológica, faltan varios aspectos por considerar, es por ello que este primer borrador será importante seguir recogiendo las apreciaciones de los y las colegas, para continuar con la ampliación de esta.

Asimismo, la falta de nombre de autores tanto de los clásicos, como de los latinoamericanos, se debe a que será muy importante darle seguimiento a la recolección de propuestas teóricas y de psicólogos (as), será fundamental abrir la discusión en próximos foros de ALFEPSI y así robustecer la parte de las propuestas teóricas, incluso detonar la diferencia entre las

propuestas de los autores clásicos, con las propuestas teóricas que han nacido desde nuestra Latinoamérica, para los pueblos originarios, además de compartir diversas problemáticas a nivel social.

La psicología como ciencia (esquema 1); es una propuesta de acercamiento a una organización, teniendo como objeto de estudio el ser humano y su interacción a nivel individual, social o con una organización, por ello se plantean los siguientes modelos:

Modelo psicodinámico

Dentro del modelo psicodinámico, la atención se centra en un individuo, una pareja y una familia, esto tiene la lógica de centrarse en el estudio de la mejoría del entorno que presentan las personas desde lo individual y hasta su ciclo de vida familiar dentro de un ambiente controlado por el psicólogo (a), es por ello que las áreas de la psicología se encuentran la clínica y la hospitalaria, siendo las corrientes más usadas dentro de estas áreas el psicoanálisis, la sistémica, la praxis y el humanismo, principalmente.

El método de intervenir científicamente es el clínico, mismo que está bien definido de manera sistemático y organizado, incluso cada país ha regulado mediante normas y leyes, ya que también es el que regularmente reconocen a la psicología, este es el que sirve de atención a la población en espacios de consultorio.

Precisamente, es la razón que cada país trate de regularlo y ahí se comete el error de confundir el trabajo del psicólogo clínico u hospitalario con el de los médicos; a manera de ejemplo en México se cuenta con la Norma Oficial Mexicana NOM-004-SSA3-2012 que hace referencia a la forma que se debe de construir un expediente clínico, y aquí justamente se observa que no hacen la diferenciación entre los médicos y los psicólogos, sin embargo, nuestra disciplina científica se debe apegar a este; de igual manera, cada país realiza sus propias regulaciones de la práctica clínica de la psicología.

Ante este punto de las regulaciones en los países latinoamericanos, se puede observar que tratan de copiar la regulación de otras latitudes y se comenten varios errores, como tratar de ajustar a las leyes norteamericanas o del APA (Asociación Psicológica Americana), incluso la formación de las y los psicólogos, como por ejemplo, los años que debe durar una carrera (4 a 5 años, esto es de 8, 9 o 10 semestres); en este punto la ALFEPSI está tratando de realizar algunas sugerencias para convertir a las carreras de psicología con mejores criterios, a partir de la identificación de las necesidades de cada realidad latinoamericana.

Ahora, para analizar las propuestas teóricas que se mencionan en la presente propuesta solo son algunas de las que existen dentro de nuestro quehacer científico, de igual manera debo de comentar que son reducidas al revisar el amplio espectro de propuestas teóricas en este modelo, además de comentar que en el ejercicio profesional, se pueden incorporar estrategias de otros modelos para este, por citar un ejemplo, aquí debe aparecer la resiliencia, como una manera de reestablecer su nivel de equilibrio psicoemocional; así como la inteligencia emocional que en esta área suele ser de gran importancia y relevancia, debido a que se debe contar con el restablecimiento de sus características sobre la manera de responder ante situaciones estresantes, por ello la división, se debe considerar como un acercamiento a la psicología y por lo tanto, como se comentó al inicio de este artículo dentro de los primeros años de la formación del psicólogo (a).

Fuente: Propuesta personal Islas (2020). Esquema 1

PSICOLOGÍA COMO CIENCIA			
Modelo Fenomenológico		Modelo Neuropsicológico	
Áreas de la Psicología			
Organizacional		Neuropisocología	
Deportiva			
Ecológica			
Corrientes de la Psicología			
Teorías	Autores	Teorías	Autores
Humanismo	Rogers; Maslow; Lafarga	Neuropsicología	Brocca; Wernike;
Sistémica	Bertalanffy; Bateson; Rusell; Foerster; Maturana; Varela; Zicavo; Lesme; Espinoza; Eguiluz; Ramírez Acuña	Evolucionismo	Darwin; William Jaques;Dewey; Harver Carr; James Angell; Saussure
Gestalt	Fritz Perls	Psicobiología	Pinel; Crick; Breedlove; Morgado
De la Aviación	Compostela; Milagros y Dolores Sáiz	Fisiopsicología	Helmholtz
		Experimental	Sandra Castañeda; Graciela Rodríguez
Metodología de intervención científica			
Método Epidemiológico		Método Experimental	
Método Experimental			
Algunas teorías que se utilizan en cada Modelo			
Paradigmas	Esquema teórico	Paradigmas	Esquema teórico
Teoria motivacional	Piramide de Maslow	Teoria del funcionamiento	Funcionalidad cerebral
Comportamiento organizacional	Clima organizacional, factor humano, DNC, Capacitación	Estructuralismo	Signos lingüísticos
Teoria X-Y	Personal de mando, sobre los operativos.	Neuropsicología	Análisis de las funciones cerebrales
Resiliencia	Capacidad de recuperación		
Teoria de los sistemas	Sistema, axiol de la comunic y Familia		
Psicodrama	Caldeo, Acción y Sharing		

La selección de los paradigmas fue a partir del objetivo de estudio del modelo, es por ello que se pueden repetir con otros modelos o incluso se podría observar muy limitado, ya que faltarían en este mismo modelo varias estrategias de intervención que han propuesto el conductismo, cognoscitivismo, entre otras ramas, además de lo mencionado, faltarían los manuales que se han diseñado para ir organizando las psicopatologías como son por citar algunos ejemplos: el DSM *(Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales)* documento propuesto por la Asociación Psiquiátrica Americana; el CIE *(Clasificación Internacional de Enfermedades)* propuesto por la Organización Mundial de la Salud; el *Manual Latinoamericano de Salud y Enfermedad Psicológicas* propuesto desde la Asociación Latinoamericana para la Enseñanza y la Formación de la Psicología (ALFEPSI).

Hasta aquí se observa como este modelo psicodinámico cumple con los elementos necesarios para reconocer cómo se debe intervenir a un solo individuo y hasta su dinámica familiar, por estas razones, se reconoce limitado, pero sin dejar de lado la intención de proponer un acercamiento a una integración respetuosa a los y las psicólogas que ejercemos esta disciplina, ya que también es importante mencionar que los profesionales no solo trabajan con una sola área, ni con un solo modelo, por ello se explicarán el resto.

Modelo de aprendizaje social

Dentro de este modelo de aprendizaje social y como su nombre lo dice no solo se refiere al hecho de aprender socialmente, sino también que su objeto de análisis y estudio es el ser humano en una interacción con otras personas, esto es que no solo se estudia a un individuo, sino en su vínculo afectivo, social, político, entre otros elementos, de ahí surge la idea de la organización de este modelo.

Por lo mismo, las áreas de la Psicología que se encuentra en este modelo son la educativa, social, comunitaria, jurídica y forense, las mismas que se analizan a las personas como se interrelacionan y crean conflictos o acuerdos, esto significa que la manera de cómo se aprende desde vínculos familiares, cuenta mucho para crear las relaciones sociales.

A pesar que en cuanto a las corrientes de la psicología se incluyeran el conductismo y cognoscitivismo, dos de los que se pueden enfocar al análisis de un solo individuo, el hecho de que generen cambios de conductas mediante el aprendizaje, fue razón suficiente para que estén dentro de este modelo; incluso en los tratamientos de intervención individual mencionan que se atiendan con cognitivo-conductual, como una estrategia psicoterapéutica muy exitosa; por ello se hizo la aclaración previa de ser muy respetuosos con la epistemología de la frontera de cada corriente y rama para su estudio y aprendizaje.

Después de estas debidas aclaraciones, las corrientes de la psicología, que son aparte de las ya mencionadas con antelación, el constructivismo, praxis, filosofía de la psicología, materialismo dialéctico, de transito, política, entre seguramente muchas otras, ya que nuestra ciencia ha crecido y transformado nuevos escenarios sociales.

Los que nos encontramos dentro de las aulas formando a futuros psicólogos, podemos reconocer varias de las corrientes que se mencionaron, ya que cada uno de los aprendices generan diferentes habilidades, usos y costumbres, medios digitales, familias, entre otras; cabe aclarar, que incluso si llegasen a tener a gemelos como alumnos, ambos tienen diferentes percepciones y estilos de aprendizaje, ya que sus realidades suelen ser diferentes, a pesar de haber vivido casi las mismas condiciones de vida; por ello es fundamental el reconocer que el

aprendizaje social es uno de los principales elementos que se deben utilizar al momento de estar estudiando al ser humano en su contexto, no solo individual, sino en su vinculación social.

De ahí la riqueza de este modelo y sus aportaciones al desarrollo de la formación social, familiar, escolar, entre otros; por ejemplo cuando yo tuve acercamiento al materialismo dialéctico, en una visita que realizó el Dr. Fernando González Rey en aquel momento vicerrector de la Universidad de La Habana de Cuba a la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 1993, me generó un mundo de preguntas y me invité a continuar con ese modelo de aprendizaje y desarrollo profesional, al momento he descubierto que tanto el materialismo, como la dialéctica, se confabulan y crean momentos históricos sociales, que cada sujeto reaccionaría de manera distinta bajo las mismas condiciones de vida, además de conceptualizar el desarrollo social como un espiral que es como vamos avanzando dentro de nuestras vidas, por ejemplo, vamos creciendo y avanzamos, pero al mismo tiempo tenemos ciertos retrocesos a manera de recordar lo aprendido, para continuar avanzando, este retroceso, aparentemente podría deberse a reconocer lo que hasta ese momento solemos ser y en cuanto aprendemos a trascender entonces crecemos y la espiral avanza.

Asimismo, podemos encontrar nuevas corrientes, como la praxis una de las más novedosas y completas corrientes propuesta por el Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes, ya que ofrece aportaciones muy valiosas al desarrollo tanto individual, como social, donde su punto de partida, se encuentra justamente en el vínculo de lo aprendido y lo desarrollado, en beneficio de su entorno social, por ello hace aportaciones no solo a la psicología, sino a la educación, a la vida política, en fin se ha convertido en una referencia fundamental para el estudio de la psicología.

De ahí también, encontramos a la psicología del tránsito una de las corrientes también novedosas, ya que se analiza al ser humano en su proceso de traslado y respuesta comportamental y eso va desde un espacio reducido, como los hogares, autos, oficinas y hasta grandes masas y multitudes, como estadios, movimientos de traslado y tráfico urbano o bien desalojar edificios o grandes números de personas, derivado de un desastre natural.

También la psicología política, se convirtió en una de las corrientes necesarias para realizar diferentes análisis del comportamiento y reacciones del pueblo a partir de las reacciones o toma de decisiones de los políticos en nuestro planeta, aquí cabe hacer un comentario, que se debe de mantener un equilibrio psicoemocional muy importante y mantenerse dentro de aspectos éticos para evitar caer en el abuso de nuestro conocimiento y ser muy respetuosos de las necesidades de todos, ya que se podrían generar estrategias para beneficiar solo a algunos y desproteger a otro sector de la población, tal y como se pudo observar dentro del esquema del capitalismo o neoliberalismo, donde seguramente esta área de la psicología tuvo un papel preponderante y es muy importante reiterar los aspectos éticos dentro del ejercicio de la psicología política.

De igual manera, los representantes de estas corrientes, tanto clásicos, como latinoamericanos, están muy limitados y estoy seguro que faltarían muchos colegas que deberían estar sus nombres anotados, por lo que hago un respetuoso reconocimiento para los que hace falta mencionar, pero en la medida de las posibilidades creo que debemos crear un material que dé para que se convierta en un libro con más elementos.

En cuanto a la metodología para la intervención científica, también están haciendo faltan algunos aspectos como son los que aporta la educación a la investigación, sin embargo, se trata de utilizar el método científico o método experimental como aspecto importante en el desarrollo formal, además del método epidemiológico, con la finalidad de reconocer cómo es

que se desarrolla el aprendizaje específico en una sociedad y tratar de identificar dónde se alteran o generan patologías o crímenes (como es para la psicología forense o jurídica); y nuevamente, se observan cómo se interrelacionan los modelos, pero con la debida aclaración y respeto epistemológico se pueden hacer estas aportaciones integrales.

En cuanto a los paradigmas y esquemas teóricos, son los que reconocemos la mayoría de los estudiosos de la psicología, que incluso con el simple hecho de observar el esquema, podemos reconocer el paradigma al que se refiere, por ello es que se realizó de esta manera y básicamente cada uno de los observados aquí tienen sus aportaciones desde la psicología anglosajona y se les invita a que las y los psicólogos latinoamericanos hagamos aportaciones para robustecer y mejorar las prácticas psicológicas de mejor manera.

Por ejemplo: las inteligencias múltiples de Garner o la emocional de Goleman son excelentes aportaciones que los y las psicólogas hemos acogido para mejorar nuestra práctica e incluso reproducirlas en otros escenarios dentro de los modelos, pero creo que hace falta la aportación de cómo se aprende dentro de una favela o un pueblo con bajos recursos económicos de nuestra comunidad latinoamericana, ya que los juegos en la tierra, la creatividad que nuestra condición de vida nos obligó a desarrollar, no se puede observar dentro de estas aportaciones teóricas, de ahí la necesidad e invitación al desarrollo de nuestras propuestas teóricas.

Modelo fenomenológico

Este modelo tiene la peculiaridad de realizar el estudio de las personas en interacción con instituciones sociales y económicas, esto significa realizar un análisis mucho más específico de cada individuo en vinculación con otros dentro de una empresa, institución social o deportiva, para identificar sus virtudes, cualidades, pero al mismo tiempo sus limitaciones y posibles obstáculos psicológicos, con la finalidad de detonar planes y acciones que mejoren las condiciones de vida de las personas o bien para poder desarticular posibles conflictos de las estructuras organizacionales, además de seleccionar a los mejores elementos, para cumplir con las tareas propuestas por las metas de cada organización.

Justo por ello se seleccionaron las áreas de psicología organizacional, deportiva y ecológica, como las más representativas del análisis del individuo en su contexto habitual, esto quiere decir que el sujeto que está dentro de una estructura organizacional, está sometido a responder bajo los planes de trabajo que se le impongan, donde difícilmente tiene posibilidad de intervenir ante situaciones preestablecidas, pero al mismo tiempo se busca el equilibrio y bien común sobre el individual.

Las corrientes que fueron tomadas para identificar a este modelo no es nuevo, ya que son las que regularmente se utilizan en el ejercicio profesional de estas áreas de la psicología, por ello, el humanismo es por excelencia una de las corrientes de mayor uso en este modelo, ya que busca el bienestar del individuo dentro de un contexto laboral y social, por ello también se le conoce como la teoría de las necesidades, para apoyar a los personas a detonar un ambiente ideal para mejorar las condiciones de vida.

También encontramos la psicología sistémica y Gestalt, como dos de las corrientes de la psicología más usadas dentro de este mismo modelo, ya que son dos de las que hacen mover a las personas y crear una consciencia que puede mejorar las condiciones de vida de estas, ya que por un lado se comprende el movimiento de los sistemas y por el otro el análisis de la percepción de las personas.

Por lo mismo, estas ofrecen elementos teóricos tanto de análisis de puestos, reclutamiento y selección de personal, capacitación, mejora de condiciones laborales, o bien la manera de cómo solucionar posibles conflictos laborales, además de aportar elementos metodológicos a otras áreas como la administración, donde esa disciplina realiza esquemas de intervención laboral, como la forma de solucionar conflictos como el modelo Chicago o la nueva escuela de administración, donde retoman los modelos que desde la psicología ya se estaban aplicando, para temas como mejora continua, solución de conflictos laborales, entre otros.

Otra disciplina que nace desde la psicología es el *marketing*, como la manera de llegar al inconsciente de las personas para la compra de productos y la generación de necesidades para la vida diaria, o por lo menos eso es lo que hacen creer a las personas, por ello esta área ha nacido de nuestra ciencia, como un mal uso de ella para crear a personas presas de sus propias necesidades.

Este es un ejemplo de la interdisciplinariedad que hace la psicología a otras áreas de la vida humana, por ello suele ser importante mantener la frontera epistemológica de cada corriente y aportaciones a otras áreas científicas.

La psicología ecológica es una de las nuevas áreas que hacen aportes muy importantes para mejorar las condiciones de cada persona en su contexto social y laboral, tratando de reestablecer sus habilidades y destrezas, por ello fue seleccionada dentro del modelo fenomenológico y no en el de aprendizaje social.

La teoría sistémica, por su propia naturaleza del análisis de los sistemas, es una de las corrientes de mayor peso de apoyo teórico, para intervenir en mejorar las condiciones de vida de los individuos dentro de un ambiente laboral, ya que incorpora dentro de sus contribuciones la comunicación humana entre el sistema, hace referencia a la complejidad de estos, como los abiertos, cerrados o la circularidad (ambiente laboral); cómo es que se comportan los sistemas y se llegan a curar de una manera homeostática, además de analizar la manera de cómo procesan la información de lo que se está comunicando.

Le pone un énfasis muy importante a la comunicación y propone varios elementos de análisis sobre cómo, de qué manera y la intención de lo que se comunica, además de reconocer un sistema organizacional como una estructura con jerarquías, alianzas o coaliciones y fronteras; para identificar las funciones y roles, con la finalidad de generar las formas de control de todo un sistema organizacional, a pesar de identificar y reconocer todas estas aportaciones a la psicología, sería muy limitado, ya que cuando se estudian esta y todas las corrientes, se puede observar que existen varias temáticas que serían muy complejo aglutinar en este artículo.

También se incorpora la psicología de la aviación como uno de las corrientes representativas para estudiar el comportamiento de grupos específicos de personas dentro de un espacio reducido (avión), esto es que por el lapso de tiempo que se encuentran aglutinadas las personas dentro de un espacio tan pequeño, se debe de cuidar que no se generen conflictos y se cree un espacio armónico, a pesar de que para la mayoría de las compañías de aviación lo más importante es que quepan más dentro de un pequeño espacio.

Esta incongruencia ha llevado a la psicología de la aviación a crear retos muy importantes, para contar con estructuras jerárquicas muy específicas y a contratar a personas con ciertos perfiles de personalidad para cada uno de los puestos, con la capacidad de tomar decisiones muy fuertes y para el beneficio de la mayoría ante situaciones de crisis.

Para el estudio científico de ello se llega a utilizar el método un tanto experimental, para crear investigaciones longitudinales y transversales, ya que son dos de los tipos de investigación que más se usan dentro de este modelo propuesto, además del epidemiológico, con la finalidad de identificar las reacciones de los individuos dentro de las estructuras y condiciones muy específicas de las estructuras socio-laborales.

Por lo anterior, los paradigmas o estructuras teóricas que se han llegado a utilizar con mayor frecuencia son: la teoría motivacional de Maslow con su pirámide de las necesidades humanas, ya que se utiliza para identificar como se van sintiendo las personas y dónde se encuentran los verdaderos conflictos, esto es si el ambiente laboral cuenta con los elementos de satisfacción para hacer las necesidades básicas a nivel fisiológico, de seguridad, social, de estima y con ello se puede llegar a una autorrealización y con ello lograr niveles de satisfacción laboral adecuados.

Asimismo, los temas de comportamiento organizacional se han convertido en un paradigma fundamental para analizar la reacción que tienen los individuos dentro de una infraestructura bien definida para conseguir metas en común, para ello se buscaría tener todas las variables controladas y definidas, por ello es que existen reglas muy específicas para transitar dentro de estas, como es el uso de horarios, equipo de trabajo, entre otros aspectos, de control; además de que si cuentan con el cumplimiento de ellas se podrán conseguir logros que hagan sentir satisfechas a las personas y logren desencadenar aspectos de competitividad entre el personal.

Por lo mismo, se crean ambientes laborales adecuados, y ya concentrados todos juntos se pueden crear experimentos sociales bien definidos, con propuestas muy estructuradas, como son los elementos desde la capacitación como el Mentoring y otros elementos novedosos; por ello se ha cambiado el paradigma del recurso humano al factor humano, ya que se pudo comprobar que cada individuo se ha convertido en un elemento que podría transformar una estructura organizacional.

Justamente un paradigma de mayor uso dentro de este mismo ambiente laboral es el del reclutamiento y selección de personal y la teoría X Y, ha realizado aportaciones muy importantes para esta tarea, se puede mencionar que pareciese que podría tratarse de una teoría clasista o discriminatoria, sin embargo, se trata de seleccionar al personal ideal para cada perfil de puesto.

De igual manera, el paradigma de la resiliencia a pesar de ser novedoso es uno de los de mayor uso en este modelo, ya que el contar con personas resilientes suelen ser uno de los mejores elementos para la vida profesional, laboral y de convivencia, ya que al contar con personas que logren cumplir con sus metas y objetivos comunitarios y en caso de sentir algún tipo de fracaso, logren sobreponerse sin que las estructuras organizacionales inviertan mucho tiempo, dinero y esfuerzo.

La teoría de los sistemas, como ya se dijo con antelación, se ha convertido en una herramienta fundamental para el análisis y estudio de una estructura bien definida, y a pesar de que su mayor uso es en las estructuras familiares, la misma lógica se usa dentro de una estructura laboral, por ello se ha convertido en un elemento que suele ser muy eficiente para este modelo.

De igual manera, se incorpora la propuesta teórica del psicodrama, como una manera muy natural de expresar las emociones, con el debido respeto sería una herramienta que se utilizaría en la intervención clínica, pero usada en grupos sociales, esto es cuando se llega a utilizar esta

técnica dentro de una estructura laboral, se pueden descubrir varios elementos de formación y desarrollo, cómo afectan a la vida laboral y así transformar sus elementos de crecimiento.

Modelo neuropsicológico

Dentro de este modelo es muy importante mencionar que es el más nuevo y se trata de la evolución de otras corrientes que se unieron y se transformaron en esta propuesta que suele ser muy importante y de gran relevancia por su impacto científico.

Por ello, las corrientes que se proponen son las de mayor uso, tanto de la conformación científica, como de las más estructuradas, como son: la evolucionista, psicobiología, fisiopsicología, experimental y propiamente la neuropsicología; todas ellas han conformado tanto de manera de antecedentes, como de proliferación de especialidades del mismo modelo.

Cada una de las corrientes son muy importantes para la aportación del estudio de las respuestas cerebrales y su vinculación con habilidades y destrezas psicológicas, esto ha significado que este modelo ha realizado aportes muy importantes para mejorar significativamente la realidad de los psicólogos que trabajamos con las personas, además que ha servido de punta de lanza para toda la psicología como ciencia.

Por lo anterior, se ha logrado desmitificar a la psicología como solo un tema de creencias y darle paso al mundo científico, ya que por ello el método de investigación es únicamente experimental, ya que cuida el manejo de las variables y el control de este podrá conseguir aportes y manejo de las enfermedades.

De igual manera, los paradigmas propuestos son aquellos que ofrecen contribuciones para el estudio y análisis de los procesos cerebrales (neuropsicología), en cuanto a su funcionamiento (teoría del funcionamiento), a su manera de comunicarse (estructuralismo); por ello esta área aparte de ofrecer un nivel de complejidad muy alto, se ha convertido en el estudio de mayor especialización de la psicología, ya que se ha podido estudiar la evolución del gen delincuencial o el de las adicciones, en fin se han podido crear nuevos escenarios de investigación con un nivel de eficiencia y eficacia muy importante.

Además de ofrecer información para el funcionamiento de los otros modelos, ya que se ha tratado de ofrecer explicaciones muy específicas de cómo reaccionan las personas en sus diferentes escenarios y medio de interacción familiar, social e individual.

Hasta aquí se puede observar cómo se ha compartido la propuesta de organización de la psicología, considerando que solo se habló de las cosas positivas de cada una de ellas, sin embargo, no es menester de esta primer propuesta hablar de las condiciones negativas de cada una, considerando que cada propuesta tiene sus aspectos que se deben considerar, por ello es que existen varias propuestas para cada modelo, tratando de ir cubriendo las necesidades de cada área.

De igual manera, en la práctica profesional, es común referir que las áreas o corrientes de la psicología están contrariadas o en conflicto, sin embargo, con esta propuesta se pretende eliminar dicho conflicto y por el contrario invitar a todas y todos los colegas de Latinoamérica a conformarnos en un mismo equipo de trabajo, ya que todos estamos en la misma dirección, solo con diferentes estrategias aprendidas.

Formación de aprendizaje

Una vez que se explicó cada uno de los modelos, áreas, corrientes, métodos y paradigmas, es menester mencionar que para cada modelo es importante y como se explicó en cada uno de los apartados se necesita desarrollar habilidades, destrezas y contar con herramientas bien definidas, por ello se puede afirmar que cada modelo de la psicología requiere de aprendizajes por parte de los que trabajan con ellos de diferente manera.

Y como se explicó al inicio del presente artículo, las universidades deberían primero definir qué tipo de modelo en psicología quieren enseñar, para generar la infraestructura necesaria, por ejemplo, para la mayoría de las escuelas que deseen enseñar psicología les piden que construyan una cámara de Gesell, sin embargo, para la psicología social o la neuropsicología o la teoría del tráfico, es simplemente disfuncional.

Precisamente por lo anterior, se debe de vincular el perfil de la universidad, con la infraestructura, planes y programas de estudio, crear el perfil ideal del docente dependiendo del modelo que se trate.

Esto traería tanto un beneficio y claridad para la formación de la psicología y con la especificación de que no solo se podría enseñar un modelo, sino dos o más, como regularmente sucede en las universidades públicas, pero en ocasiones y como la psicología se ha convertido en un negocio para las universidades privadas, se han proliferado por todo el mundo sin tener claro qué tipo de formación necesitan sus alumnos y solo les ponen nombre y apellidos a sus perfiles de egresos, sin una base teórica.

Por lo anterior, se les invita a construir para cada modelo una infraestructura ideal acorde a las necesidades, además de dirigir esfuerzos, tanto de los docentes, como de las autoridades universitarias para que se les dé certeza científica a los que se están formando dentro de la psicología, ya que tristemente en algunos casos cuando egresan no tiene idea de qué van a realizar o dónde laborar; de ahí una de las variables para la deserción profesional.

Por ello, esta necesidad de construir un perfil de idoneidad, para cada uno de los modelos a seguir y se irán incorporando mayores elementos para discernir las características de cada modelo.

Es muy probable que algunos colegas no estén de acuerdo con la clasificación o existan otras propuestas, por lo que queda abierta la invitación para la incorporación de elementos que enriquezcan lo planteado para fortalecer el trabajo académico de los y las psicólogas.

Referencias bibliográficas

Cazau (2004). Teoría de los Sistemas; Redpsicología, biblioteca de psicología y ciencias a fines, módulo 212

Hellriegel y Slucum (2016). *Comportamiento organizacional;* México: Thomson.,

Islas (2018). propuesta personal sobre la epistemología sistémica; Universidad del Valle de Tlaxcala, para la materia de Psicoterapia Sistémica.

Moreno (2015). *Manual de terapia sistémica, principio y herramientas de intervención,* Bilbao:

Desclée de Brouwer, S.A.

Norma Oficial Mexicana NOM-025-SSA2-1994; Servicio de Salud en Unidades de Atención Integral Hospitalaria Médico-Psiquiátrica; *Diario Oficial Mexicano;* 5 de diciembre de 2015.

Norma Oficial Mexicana NOM-004-SSA3-2012; Del expediente clínico, *Diario Oficial Mexicano*; 15 de octubre de 2012.

Piaggio, Ana María Rodríguez. Resiliencia. *Rev. psicopedagogía.* [on-line]. 2009, vol.26, n.80 [citado 2020-04-13], pp. 291-302. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200014 &lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486. Formato Documento Electrónico (ABNT)

Parsi (2013), *Psicología del tránsito: Factor humano en la accidentología*; consultado el 1° de marzo de 2020 (https://www.fundacionclinicadelafamilia.org/psicologia-del-transito-factor-humano-en-la-accidentologia/)

Rojas y Solano (2007), Psicología y Aviación; Reflexiones 86 (2): 27-37, ISSN: 1021-1209 / 2007

Sáiz y Sáiz El inicio de la psicología aplicada a la aviación: desde el principio del siglo XX a la década de los años treinta; *Revista Historia de la Psicología* © 2012: 2012, vol. 33, no. 4 (diciembre) 7-36 Valencia (España). ISSN: 0211-0040; Publicaciones de la Universitat de València

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS Y PSICÓLOGAS EN LATINOAMÉRICA

Dora Patricia Celis

La formación de psicólogos y psicólogas en Latinoamérica se ha convertido, en las últimas décadas, en una preocupación y ocupación constante en los distintos espacios formativos en los que trabajamos, especialmente en la universidad. Sin embargo, desde hace casi diez años venimos operando mancomunadamente en una organización que trasciende las fronteras nacionales y emerge como un polo internacional de referencia insoslayable en la región. Se trata de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI). Actualmente está conformada por numerosas instituciones y colegas de diversos paises dedicados a la formación de profesionales en psicología.

ALFEPSI se constituye en Cajamarca, Perú, el 20 de mayo de 2011 y como propósito fundamental declara:

> Esta Asociación surge para contribuir a la formación de psicólogas y psicólogos sensibles a la historia y a las culturas de los pueblos de América Latina que realicen producción científica y desarrollen prácticas profesionales que promuevan la independencia, la libertad, el florecimiento y el bienestar de las personas, las familias, los grupos, las comunidades, las instituciones y las organizaciones, dentro de un clima de diálogo, equidad, justicia y paz. …
>
> … Consideramos necesario que la formación de los psicólogos latinoamericanos se oriente a la creación de conceptos, metodologías y técnicas originales que den respuesta a necesidades prioritarias y estratégicas, con una actitud de intercambio y aprendizaje recíproco con las que hayan generado colegas de todo el planeta. …
>
> ... La formación y la enseñanza de la psicología debe generar profesionistas capacitados para el diálogo científico y profesional entre los diversos enfoques, evitando el dogmatismo, mediante el aprendizaje cooperativo y creador, sustentado éticamente: de tal manera que se aproveche y potencie el trabajo de docentes y estudiantes para beneficio de quienes reciben sus servicios y del crecimiento científico y profesional de la psicología latinoamericana.

Como se podrá constatar, en estos pocos párrafos se condensan buena parte de componentes valiosos que resultan imprescindibles para ir perfilando la identidad de los

profesionales en psicología latinoamericanos que actúan y se identifican con ALFEPSI. Quizás convenga ir desglosando las ideas que concentran dichos párrafos; para iniciar nos referiremos a tres asuntos claves:

1. Quien se aboque a participar en la formación de futuros y futuras profesionales de la psicología debe ser, antes que nada, un incansable defensor de los derechos humanos en todas sus dimensiones y un constante comprometido para proyectar en su cotidianidad la promoción y difusión de estos.

Esto lo debe concretar no solo trabajando en la prevención de cualquier forma de violación de dichos derechos, tanto en los diversos ámbitos sociales como en todos y cada uno de los espacios académicos en los que le corresponde actuar como profesional de la psicología. En el mismo sentido, es su responsabilidad denunciar cualquier incumplimiento de estos ante las autoridades competentes.

Asimismo, en virtud de su experticia en la disciplina psicológica está en condiciones de aportar –de múltiples maneras– para minimizar o atenuar los efectos que sobre las personas o comunidades han provocado la violación de sus derechos. Y, sin dudas, puede proponer estrategias para mejorar la resiliencia de quienes han sufrido dicho flagelo.

Para ocupar ese relevante lugar, como profesional dedicado a la formación en psicología se requiere de alguien que habitualmente dispone de un buen caudal de ideas, métodos, técnicas y procedimientos disciplinarios y no menos trayectoria profesional. En consecuencia, resulta un actor crítico en detectar falencias en el ejercicio de los derechos humanos, estando atento a la promoción de estrategias que permitan la optimización de la calidad de vida de las comunidades en las que está inserto y, así mismo, en calidad de formador/a ocupa un lugar ideal para proyectar e incitar en sus estudiantes dichas ideas y acciones.

2. Desde nuestra perspectiva un/a formador/a en psicología no solo debe ser un profesional crítico de las diferentes realidades que le corresponda afrontar en el ejercicio de sus labores docentes, sino que, además, debe mostrar máxima idoneidad en transversalizar los conocimientos a los y las estudiantes a través de modalidades constructivas y de respeto absoluto hacia los diferentes sentires y pensares.

La relación docente/alumno o alumno/docente, más allá de los componentes o dimensiones que hacen al aprender y enseñar, resulta una excelente instancia para practicar los vínculos democráticos entre quienes se supone que saben y quienes se supone que desean saber. Los sistemas educativos, recién en los últimos tiempos y no de manera unánime, están considerando a la buena convivencia una llave maestra para lograr mejores aprendizajes y optimizar el funcionamiento y buen clima institucional.

3. El/la formador/a de futuros profesionales en psicología debe procurar indefectiblemente una sólida formación científica, la cual tiene que evidenciar como una de sus características fundamentales el que resulte permanente y diversa. Como sabemos, en el siglo XXI los conocimientos evolucionan vertiginosamente, la ciencia psicológica en sus múltiples variantes, corrientes y sistemas no cesa de extenderse y expandirse, razón por lo cual la actualización se hace imprescindible.

Pero no solo debe procurar una calificación científica técnica, rigurosa y constante, sino que resulta igualmente indispensable que se preocupe por obtener una formación humanista en el sentido más amplio del término. De tal manera, que en el ejercicio de la enseñanza no omita

la ponderación de valores como la cooperación, la solidaridad, la promoción del bien común, la atención a los sectores menos favorecidos del orden social, entre otros de igual relevancia.

En algunas ocasiones el afán por transmitir el conocimiento especializado, propio de ambientes universitarios, ha llevado a descuidar o sacrificar la dimensión creativa, didáctica, y humana del rol docente; generando así distanciamiento –no recomendable– entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, se hace cada vez más necesario trascender los esquemas rígidos, cuasi autoritarios y a menudo netamente teóricos y fortalecer concepciones más amplias que lleven implícitas en los criterios de formación, el motivar a los futuros profesionales a ser agentes de cambio con compromiso social, político y ético en cada una de sus comunidades, siendo esto último el *deber ser* de un profesional en psicología.

Por supuesto, el/la formador/a que se propone debe dominar los algoritmos básicos de la enseñanza; disponiendo no solo de los conocimientos disciplinares, en particular, aquellos afines a las asignaturas que le corresponde enseñar, sino muy especialmente los saberes pedagógicos y todo aquello atinente a la compleja y apasionante tarea que debe afrontar.

Con relación a lo anterior se menciona en primer lugar, el tener información exhaustiva acerca de los sujetos con los que se va a interactuar. Estos por lo regular son originarios del siglo XXI y en consecuencia han crecido absorbiendo las reglas tangibles e intangibles que esparcen las tecnologías informáticas y comunicacionales. Por lo tanto, sin la precaución de conocerlos no podrán develarse los múltiples estilos y modalidades de aprendizaje que pueden llegar a desplegar estos estudiantes de nivel universitario. Atrás quedaron las épocas donde se suponía la existencia de modos homogéneos y estándar de acceder a los contenidos estipulados curricularmente. Hoy parece indispensable estar al tanto de las opiniones que formulan los/as propios/as estudiantes respecto a la formación que reciben, lo cual es muy factible a partir de las herramientas informáticas a disposición.

De igual manera el/la profesor/a debe tener muy claro cuáles son las necesidades y problemáticas relevantes de las zonas o regiones en las cuales se van a desempeñar los/as estudiantes una vez que se titulen y se conviertan en profesionales. Esta cuestión de vincular la enseñanza a la comprensión y atención de las dificultades críticas del entorno socioeconómico-cultural resulta clave, a fin de calificar la formación y superar las modalidades eminentemente teóricas que resultan inoperantes a la hora de afrontar las realidades de la comunidad.

También es recomendable que tenga capacidades para la gestión de diferentes tipos de proyectos en diversas ramas de la psicología, ya que los/as estudiantes van a requerir como nunca de ellos para afrontar las posibilidades que le ofrece el mundo laboral. La función de tutor o tutora resulta nodal en cuanto orienta el aprendizaje autónomo del estudiantado, favoreciendo la emergencia de un ambiente propicio para el aprendizaje individual y colectivo, incentivando a descubrir los diversos motivos que ayuden a los/as estudiantes a ser constantes y responsables en sus estudios y tareas.

Es muy deseable, además, que el/la formador/a desarrolle y manifieste capacidades comunicativas y sociales; estas devienen en un recurso didáctico esencial en tiempos donde los medios de comunicación e internet tienen un fuerte predicamento y las nuevas culturas juveniles están sumamente familiarizadas con sus lógicas. Esto sin duda favorece la comunicación docente-estudiante y permite establecer diálogos con los contextos. Se trata,

pues, de una comunicación minuciosamente elaborada, rigurosa, clara, ágil, bien estructurada, fluida y, en especial, dirigida al interlocutor.

En lo que refiere específicamente a los aspectos sociales, es indispensable que tenga en cuenta el valor de las relaciones institucionales y de colaboración con otras personas que habitan los espacios laborales. El trabajo en grupo y en equipo resultan críticos en este nuevo siglo; otro tanto ocurre con las actividades en las redes en cuanto pueden ser productivas instancias de aprendizaje, tanto para los/as alumnos/as como para los mismos docentes.

Aunado a todos los saberes tradicionales inherentes al arte de enseñar, la emergencia de la pandemia, por Covid-19, ha impulsado con inusitada vehemencia la utilización de disímiles recursos virtuales para poder concretar enseñanzas remotas. Este inefable horizonte ocasionado por el virus y el aislamiento social seguramente continuará teniendo alta gravitación en tiempos de postpandemia; todo lo cual implica estar muy atento a las innovaciones en el amplio campo de la enseñanza, tanto en lo que hace a la educación presencial como a distancia.

Correlativamente al aprender y sus modalidades se plantea el tema de las evaluaciones. Un/a docente tiene que disponer de una amplia gama de alternativas en materia de evaluaciones. También en esta cuestión resulta poco recomendable utilizar dispositivos uniformes y distantes de las modalidades que los/as estudiantes eligen para apropiarse de las asignaturas establecidas. Si postulamos una renovación importante en los procesos de enseñanza, inexorablemente tendrá que producirse una fuerte resignificación en los dispositivos evaluativos y aquí también será deseable la mayor creatividad posible.

Los postulados anteriores invitan a los profesionales en psicología dedicados a la formación a comprometerse en desarrollar desde los diversos espacios formativos, una psicología permeada por los contextos, conocimientos e intereses para que contribuya a la transformación de las condiciones de vida, ejerciendo una ciencia crítica que ayude a los actuales y futuros profesionales a ser más conscientes de sus realidades, críticos de sus posibilidades y alternativas, confiados en su potencial y más comprometidos en la transformación de sus propias vidas y entorno, tal como nos lo sugería Ignacio Martin Baró:

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

Referencias bibliográficas:

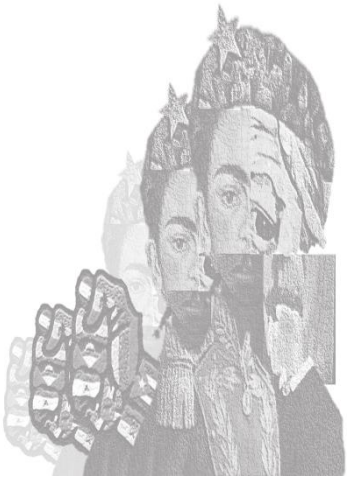
Declaración de Cajamarca (2011). Cajamarca, Perú.

Celis, D., Maldonado, H., Calviño, M., Viera, E., Barrero, E., Soligo, A., Zicavo, N., Morales, M., Pino, M., Saavedra, E., Ricci, E., Salas, J. (2015). *Formación en Psicología para América Latina. Reflexiones críticas*. ALFEPSI.

Maldonado, H., & Fornasari, M. (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos.* Brujas.

Martín- Baró, I. (1998). *Problemas de psicología social en América Latina*. UCA.

EPÍLOGO CONTRIBUYENTE. Insumos y consumos para La formación en psicología En américa latina. Cinco principios



Manuel Calviño

¿Cómo hacer un epílogo a un libro de aperturas? ¿Cómo establecer conclusiones de algo que se plantea salir a buscar caminos, identidades, formas de realización de un anhelo cardinal de la asociación que da cobijo a sus tramas y subtramas? ¿Cómo dar cierre a una obra en constante formulación? y que, de alguna manera, es continuidad de su antecesor "Formación en psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina" (Barrero 2015). Probablemente este libro debería "cerrar" con el prólogo del próximo.

En el sentido mismo de su ideario fundacional, la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI por sus siglas) está la decisión a favor del futuro de la psicología en América Latina. Y **ese futuro tiene su asiento presente en las aulas, en los procesos de formación y enseñanza de la psicología.** Por lo que sus acciones se orientan a los actores fundamentales implicados en este devenir que es la formación de psicólogas y psicólogos. Desde allí se conforman las matrices conceptuales (teóricas, epistemológicas, metodológicas) y operativas (encuadres, procederes, instrumentales) de actuación en toda la diversidad de campos de participación de la psicología.

Los trabajos que aquí hemos tenido la oportunidad de leer (luego estudiar y debatir), están orientados sobre todo al establecimiento de un "perfil referencial" del/de la profesional de la psicología, y son una clara expresión de la mirada *alfepsicana* a un reto esencial**:** *lato sensu*, **la psicología, como disciplina científica y práctica profesional, es lo que piensan, elaboran y hacen los psicólogos y las psicólogas.** Y buena parte de ese arsenal gremial, de sus encuadres, son primariamente instituidos en los centros de formación y enseñanza, y luego reelaborados en interacción con la realidad, en las asociaciones profesionales y en los espacios de trabajo. Por eso la construcción del perfil profesional, la claridad de la identidad de las y los actores es la tarea asumida en este libro. Como señala Maldonado en su escrito:

> … pensar e imaginar, a partir de aquellas ideas genéricas y fundantes, cuáles podrían ser los atributos más deseables que caractericen a lxs profesorxs responsables de la formación de psicólogxs por estos días y cuáles los principios en que se fundamentan para brindar dicha formación.

La lectura del texto nos permite encontrar la diversidad de representaciones, enfoques, estilos, típica del quehacer reflexivo e investigativo de quienes componen el grupo de defensores de una psicología latinoamericana, al tiempo que se percibe la unidad intencional, el ecro aglutinador, diría con Pichón. De modo que parece loable concluir que avanzaremos hacia una multiplicidad de perfiles con una comunidad esencial de rasgos, que incluye elementos técnico-

científicos, socio-culturales e ideo-políticos. Porque el destino merecido y añorado de América Latina y de una psicología desde, con y para ella, no es alcanzable sino desde la interconexión de estos tres frentes de formación (construcción). Un destino, sin dudas, ajeno a la "nordomanía" (Rodó), al "Síndrome de IDUSA" (Salazar).

Y para eso hay que ascender a **la construcción de una psicología que al decir de Wallon, estudia al ser humano concreto en contacto con lo real**. Lo real, la región en que viven, la cultura simbólica que los puebla, sus condiciones de vida, sus angustías y penurias, el hambre, el desempleo, la injusticia, la discriminación. Suenan entonces con total actualidad aquellas preguntas que se/nos formulara Martín Baró en su conocida contribución "Hacia una Psicología de la Liberación"

¿Nos hemos preguntado alguna vez seriamente cómo se ven los procesos psico-sociales desde la vertiente del dominado en lugar de verlos desde la vertiente del dominador? ¿Hemos intentado plantear la psicología educativa desde el analfabeto, la psicología laboral desde el desempleado, la psicología clínica desde el marginado? ¿Cómo se verá la salud mental desde el colono de una hacienda, la madurez personal desde el habitante del tugurio, la motivación desde la señora de los mercados? (Martín-Baró, 1986:227)

Contrario a la idea de exclusión (devaluación, negación, hasta ridiculización) que ha dominado el panorama de la psicología amaestrada (como dice Alfredo Grande) y su modelo hegemónico, no se trata en las páginas de este libro de desechar lo que no sea propio. Lo que contagia negativamente y aniquila el pensamiento latinoamericano no es lo que se aprende, es la actitud con que se enseña y se aprende, el tratamiento exclusionista de los saberes hegemónicos que ha socavado el camino desde y hacia lo propio.

Las construcciones de antonimia, tan comunes en las discusiones epistemológicas de la psicología, se han enraizado tanto en las prácticas sociales que han producido un aumento considerable de la polarización, restando espacio a las prácticas críticas asimilativas. "O estás conmigo, o estás en contra" parece ser un axioma de amplio reconocimiento que da sustento a la dificultad no solo para la colaboración, sino también para la confianza, para admitir el valor enriquecedor de las diferencias, la alternatividad. **Los fundos epistemológicos, teóricos, metodológicos, con sus caudillos y seguidores, siguen siendo campos de absolutismo, de hegemonía, desde donde se construyen los procesos de exclusión**: lo que es científico y lo que no lo es, lo que es correcto, lo que no. Por momentos parece ser que llevaba razón Sartre cuando afirmó que "los otros son mi infierno", lo que salvando las distancias, ha sido la "sagrada inspiración" que nació con el Papa Lucio III, célebre fundador de la Santa Inquisición, y se proyectó con Hitler y otros similares, acercándose a nuestras tierras con personajes tan tristemente célebres como Videla, Trujillo, Somoza, Pinochet *et al*. De modo que somos tentados (convocados, incitados) a definir nuestra inclusión en el mundo de la ortodoxia, o en el de la heterodoxia. A favor o en contra.

Sin embargo, las reflexiones y propuestas contenidas en este texto optan por un paradigma integrador y colaboracionista, aspecto incluido en la plataforma misma de ALFPESI:

Consideramos necesario que la formación de los psicólogos latinoamericanos se oriente a la creación de conceptos, metodologías y técnicas originales que den respuesta a necesidades prioritarias y estratégicas, con una actitud de intercambio y aprendizaje recíproco con las que hayan generado colegas de todo el planeta (Declaración de Cajamarca)

Esto supone una asimilación crítica de los conocimientos producidos por más de ciento cuarenta años de psicología establecida (respetando el casi consensuado acuerdo de considerar al laboratorio wundtiano como el origen disciplinar). Importante resaltar la criticidad, porque a diferencia de lo que muchos creen, los conocimientos, los conceptos, nociones, los modelos teóricos sí tienen un profundo carácter ideológico y se han sumado, en el caso de la psicología, a una práctica hegemónica cuya brújula marca inequívocamente al norte.

No se puede desideologizar una práctica científica escudándola justamente en el ideologizado concepto de cientificidad. Mucho menos en una cientificidad que lleva un piratesco parche que *unilateraliza* la visión, y que ha sido y sigue siendo un instrumento de colonización.

Con dos formulaciones vuelvo al centro de gravedad: la primera –**el espacio *par excellence* de la producción de la matriz primaria de pensamiento psicológico está en los centros de formación, en el *enseñaje*** (como dice Viera)**;** la segunda **– una de las figuras clave en este proceso es, sin duda alguna, el/la docente.**

Como quiera que estamos en el momento epilogar, este texto nos ha respondido, al menos en una primera aproximación, a la pregunta de ¿cómo, desde la perspectiva de una asociación de vocación latinoamericanista, nos representamos al profesional que entra en el proceso de formación? (el enseñante, dice Maldonado, otros hablan dxl docente, o el/la profesor/a) y compilamos una serie de características, rasgos, es decir dibujamos un perfil (tarea que la asociación no debe dejar para después: integrar las diferentes elaboraciones en un perfil de referencia único).

Y ese docente, asume la responsabilidad de promover un profesional de salida desde estudiantado, porque el sentido de los procesos de formación, se realiza en el egreso: ¿Qué graduado queremos? (aquí asumo que la RAE no considera ni pertinente ni necesario un lenguaje inclusivo distinto al que la norma establecida ya supone; qué graduado queremos, incluye graduadas y graduados). Me aventuro a un resumen colaborativo y creativo con los autores compilados en este libro:

Que sea **creativo, innovador, crítico, colaborativo**, con una profunda vocación de servicio, y con un alto nivel de desarrollo de sus saberes y haceres, capaz del mejor ejercicio científico-profesional alcanzable;

Que sientan **su tierra, su pueblo, y más allá su continente como lo suyo, como su identidad**;

Que esté **comprometido en asumir la responsabilidad profesional y científica hacia la sociedad en la que trabajamos y vivimos** y cuyo hacer profesional esté enraizado en su realidad nacional y continental;

Que se posicione **junto a los más preclaros ideales latinoamericanos, ideales humanistas de libertad, independencia, justicia e igualdad**, lo que redimensiona las prácticas profesionales y científicas de la psicología hacia su misión trascendental: Luchar por el bienestar y la felicidad de nuestros pueblos;

Que abrace el cambio, que quiera trazar otros caminos, construir otra historia: La historia del re-encuentro del sentido humano, del **re-encuentro del sujeto latinoamericano consigo mismo y con sus alteridades regionales**.

Y no parece posible favorecer la formación de tal profesional, sin que el formador abrace personalmente tal perfil. El "cómo es" el docente, es el generador fundamental de "cómo serán" los y las egresadas. El "enseñaje" limitado a los procesos de trasmisión y co-construcción de conocimientos necesita el intercambio de lo experiencial, lo actitudinal, y contiene a lo cosmovisivo. "Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica, señala Freire, es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar" (Freire, 2008, p. 42).

Y esto es un reto largamente dormido, anestesiado, por representaciones obsoletas pero aún actuantes en nuestros claustros. El aprehender forma parte del aprender, particularmente cuando se trata de construir *"una educación que tenga como propósito, desarrollar repertorios que permitan la descripción, la interpretación críticas y la modificación de la realidad social en la que están insertados los educandos"* (como señalan Monica Helena Gianfaldoni y sus colegas en el texto).

Por último, es importante que nos preparemos no solo para la formación de un/una docente ALFEPSI. La formación tiene sus sujetos, y tienen también sus objetos, tiene sus insumos que con mucho condicionan el perfil de egreso de nuestras carreras de psicología, y sus consumos son condicionantes significativos de las formaciones derivadas de todo el proceso de conversión del estudiante en profesional. Y esto también pasa por la gestión del/la docente.

Desde la lectura del libro, me permito proponer cinco principios que pudieran formar parte de esa "estrategia formativa" de los docentes, que se construye desde su identidad, desde cómo ellos perciben su función y se perciben a sí mismos, precisamente formando a los educandos.

1. **Principio de la adecuación.**

   Enseñar la psicología que tenemos, la que hacemos. No la construida por los parámetros formales. No la que debería ser según ciertos cánones de perfección. Si se trata de una psicología perfectamente imperfecta, que significa una psicología propia, en la que se percibe a las claras su condición de emergencia desde nuestra realidad, valga la imperfección que la redime.

   La adecuación supone una mirada socio-cultural la psicología, una comprensión de sus determinaciones históricas, ideológicas, políticas. Desandar el camino torcido de lo que se sabe como principio aquinista de verdad que solo es demostrable, para avanzar por los problemas que nacen de la realidad, las explicaciones que se levantan desde ellos, las teorizaciones que los representan y no que los *mal-engendran*. Al decir de Martín-Baró, que no sean los conceptos los que convoquen a la realidad, sino la realidad la que busque a los conceptos; que no sean las teorías las que definan los problemas de nuestra situación, sino que los problemas los que reclamen y, por así decirlo, elijan su propia teorización. (Martín-Baró, 1998)

   La formación de los profesionales de la psicología es imposible sin la formación identitaria de los y las estudiantes, y obvio sin la de las y los docentes.

   Dicho en pocas palabras se trata de conseguir el "pensar correctamente" (Freire)

2. **Principio de la tematización.**

   Lo que conocemos sobre todo hoy es, en el mejor de los casos, la inclusión que hacen los docentes de algunos textos de autores latinoamericanos en los cursos que imparten. Pero dentro de la misma lógica y temática del curso. De manera que muchos temas propios de la psicología latinoamericana quedan excluidos por defecto. La Inclusión de los autores latinoamericanos en las mallas curriculares no tiene que seguir el mismo principio temático que predomina hoy. Es necesario reorganizar las asignaturas (espacio de máxima competencia del docente) para que entren esos temas propios de nuestra realidad y con la bibliografía correspondiente. Solo así tendrán su especificidad curricular.

   Esto incluye también la superación (el desanclarse) del modelo de competencias (propuesta que incluyen Eugenio Saavedra y Ana Castro en su texto). Una camisa de fuerza ajena al modo de operar, pensar y sentir del sujeto latinoamericano, y una estrategia formativa de marcado carácter mercantil y neoliberal.

   La agenda de la formación universitaria en psicología ha de ser una agenda latinoamericana.

3. **Principio de apertura de la cientificidad.**

   La noción de cientificidad ha de ser cuestionada, abrir la dimensión epistemológica de la psicología para dar espacio a las construcciones de la psicología latinoamericana. La actividad científica no es solo la investigación, mucho menos con el modelo positivista. La ciencia es también su ejercicio profesional en aras de la generación de impactos sociales. En este sentido, es necesario un enfoque que piense no solo en el egreso en términos de investigación y ejercicio profesional, sino también en una dirección extensionista. Un docente implicado en su entorno socio cultural, político.

4. **Principio de la pluralidad.**

   La democratización de la formación es un aspecto clave del sentido mismo de la psicología latinoamericana, se trata de construir espacios de diálogos y no de hegemonías, de ningún tipo de hegemonía. Y especialmente en esto los docentes deben ser sujetos activos en la construcción de las mallas curriculares y de las políticas institucionales educativas. Estas deben propiciar “diálogos interteóricos” (como dice Murueta en su texto) con un sentido crítico asimilativo, de construcción cooperada.

   Pero recordemos que la pluralidad no es solo un asunto del orden de lo científico (lo epistemológico), sino y sobre todo, del orden de lo político, del cómo se conforman las hegemonías de poder, las exclusiones y destierros de personas, ideas, paradigmas.

   El ejercicio de la cátedra no puede limitar al estudiantado a formarse un punto de vista único, sujetado al criterio ya sea del docente o de la malla curricular. La diversidad, la pluralidad, son dimensiones instituyentes de la democratización de los procesos de formación.

5. **Principio del compromiso.**

   El compromiso marca la existencia de la psicología latinoamericana y sobre él se construyen las decisiones de actuación incluso en la formación.

   En primer lugar, porque el compromiso denota la intencionalidad de la disciplina y sus actores, el “desde dónde”, “por qué” y “para qué” se enseña psicología, se forman profesionales en psicología.

En segundo lugar, porque inequívocamente el compromiso expresa el sentido ético social de los procesos de formación, y el ejercicio mismo de las diferentes actuaciones en estos procesos.

En tercer lugar, porque comprometerse es tomar consciencia y responsabilidad con la meta fundamental del ejercicio profesional de la psicología: favorecer el bienestar y la felicidad de las personas.

Esa es la psicología que queremos. Esa es la psicología en cuyo espíritu formamos y enseñamos, de la que somos docentes, y la táctica y la estrategia, como diría Benedetti, es clara: hacer nuestra psicología latinoamericana, haciendo nuestra América Latina, haciendo América Latina, construyendo esa América Latina de nuestras ansias, de nuestros sueños, esa América Latina que queremos, que nos merecemos.

Referencias bibliográficas:

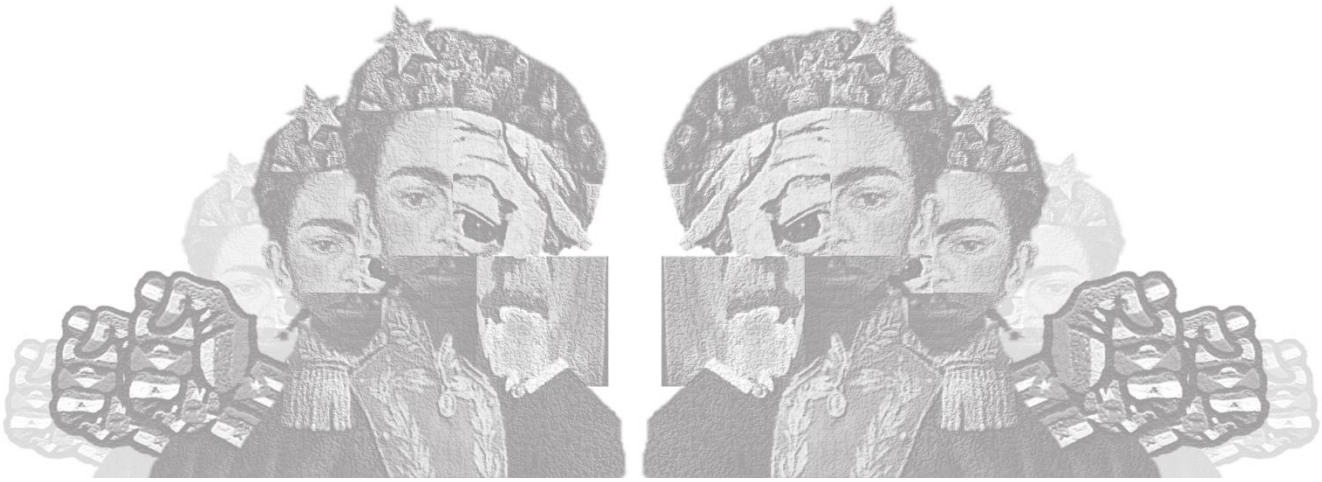
Barrero E. Cordinador (2015). *Formacion en Psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina.* ALFEPSI Editorial.

Declaración de Cajamarca Cajamarca, 20 de mayo de 2011. http://www.alfepsi.org/acerca-de/declaracion-de-cajamarca/

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martín-Baró, I. (1986). Hacia una Psicologia de la Liberación. *Boletín de Psicología*, no. 22, 219-231, UCA, Salvador

_____. (1998). *Psicología de la Liberación.* Madrid: Trotta.



Las y Los Autores

Pedro Pablo Bicalho.

Psicólogo; especialista em Psicologia Jurídica; mestre e doutor em Psicologia. Professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia e ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos. Bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq). Presidente do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro – Email: ppbicalho@ufrj.br

Manuel Calviño

Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Licenciado en Psicología. Máster en Comunicación. Máster en Gestión y Marketing. Doctor en Ciencias psicológicas. Doctor Honoris Causa de la Universidad de Cajamarca y de la Universidad de Huánuco, Perú. Miembro del Consejo de Honor de ALFEPSI. Autor de textos y artículos científicos publicados en diversas Casas editoriales y Revistas. Comunicador social. Director de la revista Alternativas cubanas en Psicología, y la revista Integración Académica en Psicología. Contacto: manolo.calvino@gmail.com

Julio Cesar Carozo.

Psicólogo, con estudios de maestría en Derecho y Ciencias Políticas y maestría en Liderazgo y Gestión Educativa. Conciliador extrajudicial. Ha ejercido la docencia desde 1970 en universidades peruanas, entre otras se mencionan: Universidad Ricardo Palma, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad San Martín de Porres. Ha sido Decano Nacional del Colegio de Psicólogos de Perú. Es fundador y Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Autor de numerosos artículos y libros sobre temas psicológicos. Contacto: Jotace539@yahoo.es

Dora Patricia Celis

Licenciada en Psicología y Psicopedagogía. Doctora en Psicología Clínica, y en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación. Máster en Psicoterapia Familiar y de pareja, Máster en Psicopedagogía clínica. Docente invitada en doctorados, maestrías y diplomados en temáticas de familia y educación, en España, Estados Unidos y Latinoamérica. Analista Internacional de informes de

autoevaluación para procesos de acreditación. Asesora ante Organismos internacionales en asuntos de familias migrantes y en estados de violencia. Invitada como ponente a diversos congresos internacionales. Autora y coautora en artículos y libros. Miembro del Comité Editorial de revistas científicas de psicología en Argentina, Colombia, Brasil y Costa Rica. Directora de las carreras de psicología y psicopedagogía, así como coordinadora de postgrados en psicología en la Universidad Autónoma de Centro América (Costa Rica) Coordinadora de la Comisión Académica y Curricular del Colegio de profesionales en psicología de Costa Rica. Presidenta de ALFEPSI (Asociación Latinoamericana para la formación y la enseñanza de la psicología) Miembro del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE

Thiago Colmenero.

Psicólogo; pedagogo; mestre e doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da Universidade Santa Úrsula – Email: colmenerocunha@gmail.com

Mónica Laura Fornasari.

Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y Especialista en Psicología Educacional. Coordinadora Operativa del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la carrera de Psicología, U.N.C. Docente de la Facultad de Psicología. Directora e investigadora en proyectos de Secyt, U.N.C. Profesora Tutora de la Maestría en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba. Ha desarrollado su experiencia profesional –desde el año 1984 hasta 2017– en los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Ha publicado numerosos artículos y trabajos en libros, eventos y revistas científicas. mlfornasari@yahoo.com.ar

Samuel Islas Ramos.

Maestro en Administración de Negocios y Licenciado en Psicología psi.samuel.ir@gmail.com; Director General de Ágora, Clínica de Salud Emocional (www.agoraconmigo.com) docente de grado y postgrado de las Universidades: Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Latina (UNILA); del Valle de Tlaxcala (UVT); y, Centro Universitario Japonés; con líneas de investigación en adolescencia, forense (psicólogo perito avalado por el poder judicial de la federación mexicana), organizacional, modelos de intervención clínicos y sociales.

Mario José Molina.

Licenciado en Psicología egresado de la UBA, obtuvo la Especialidad en Educación y Nuevas Tecnología en la FLACSO-CLACSO, y la Diplomatura en Filosofía de la Liberación en la UNJU. Actualmente es Maestrando en Gestión de la Educación Superior en la UNLAM. Fue docente de la Facultad de Psicología de UBA y fue Presidente de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires y de la Federación de Psicólogos de la República Argentina

Mario Morales Navarro.

Profesor de Educación Diferencial. Psicólogo. Magíster en Educación Especial. Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Se desempeña como Director del Magister

en Psicología Educacional. Académico e investigador de la Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile. Sus líneas de investigación actuales se sitúan en estudiantes vulnerados y con rendimiento académico talentoso en los procesos de acceso a la universidad. Investigador principal de diversos proyectos asociados a la formación académica en psicología y factores psicosociales involucrados en los procesos de transición escuela-universidad. (Orcid.org/0000-0003-4995-4414). Contacto**:** mario.morales@usach.cl

Marco Eduardo Murueta.

Doctor en Filosofía, cuenta con maestría en filosofía y licenciatura en psicología. Es autor de una teoría original en psicología: la Teoría de la Praxis. Sus investigaciones y construcciones teóricas han tenido un enlace continuo con su práctica por más de treinta años como psicoterapeuta; tiempo similar al del ejercicio de su ejercicio de la docencia en la carrera de psicología de la UNA; Iztacala. Desde 1999 es tutor del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Autor de más de diez libros sobre psicología, filosofía, educación. El 20 de mayo de 2011 fue elegido como el primer presidente de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI) y actualmente integra el Consejo de Honor de dicha entidad.

Maricela Osorio Guzmán.

Doctora en Ciencias Psicológicas y Pedagógicas con enfoque en Psicología de la Salud por la Universidad de los Estudios de Nápoles Federico II, (Italia). Es Profesor Titular “C” de la Carrera de Psicología UNAM. Miembro del Colegio de Docentes de Doctorado, en Italia; y del padrón de doctorado y maestría en la UNAM. Ha publicado en revistas especializadas nacionales e internacionales. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (México). http://orcid.org/0000-0001-7798-5301

Ana Castro Ríos.

Trabajadora Social, Titulada en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Master en Educación para el Trabajo Social por The Catholic University of America Washington D.C. Estados Unidos. Doctora en Estudio de las Sociedades Latinoamericanas, Mención Sociología, por la Universidad ARCIS, Chile. Durante los años 1986 y 1993 ejerce como académica de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. De 1994 a la fecha ejerce como académica de la Escuela de Trabajo Social, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Católicadel Maule. Ejerciendo por más de seis años el cargo de Directora de la Escuela. Sus líneas de desarrollo e investigación se concentran en los temas de Familias, Familias rurales, Resiliencia, Jóvenes, Mediación Familiar, Investigación Cualitativa.

Alicia E. Risueño.

Lic. en Psicología. (UBA) Doctora en Psicología (Universidad Arg. J. F. Kennedy- UK) Prof. y Lic. en Psicopedagogía. Exdirectora de la carrera de Psicología UK. Secretaria de Evaluación y Acreditación de la Universidad Kennedy. Investigadora en problemáticas de niñxs y adolescentes. Directora de la revista Prospectivas en Psicología (UK). Miembro Experto de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación en Universitaria. Directora de Proyectos de vinculación con la comunidad. Autora y coautora de 11 libros y más de 200 artículos en jornadas, congresos, revistas nacionales e internacionales. Miembro de la Mesa coordinadora de ALFEPSI.

Amilcar Rodriguez Fonseca Yunior

Doutor e mestre em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta). Atualmente, é professor do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Desenvolve pesquisas sobre processos comportamentais básicos, com ênfase em variabilidade comportamental e controle aversivo. ajrpico@yahoo.com.br

Carlos Prado Romero.

Licenciado en Psicología. Doctorado en Psicología y Salud por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Asignatura Ordinario "A" en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Ha publicado en revistas especializadas nacionales e internacionales y participado en eventos académicos. https://orcid.org/0000-0003-0809-0672.

Horacio Roque Maldonado.

Psicólogo. Magister en Educación Superior. Especialista en Psicología Educacional. Profesor Titular Plenario en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Director de la carrera de Especialización en Psicología Educacional en dicha Facultad e Investigador en el marco de la Secretaria de Ciencia y Técnica de la mencionada casa de estudios. Ex coordinador del Programa de Convivencia Escolar: prevención de la violencia en los ámbitos educativos, en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. Secretario de la Asociación Latinoamerica para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI) y miembro del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE). Autor de numerosos artículos y libros sobre psicología educacional y del aprendizaje. Contacto: maldonadoho@gmail.com

Eugenio Saavedra Guajardo.

Psicólogo, Licenciado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Investigación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Chile, Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid, España, Terapeuta Cognitivo (Inteco), Psicólogo Clínico Acreditado. Profesor Titular de la Universidad Católica del Maule (UCM), en donde ejerce como docente e investigador desde el año 1994 a la fecha.Investigador asociado de Centro de Estudio y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM,Chile), miembro Honorario de la Sociedad Peruana de Resiliencia, miembro de la Sociedad Científica Chilena de Psicología, miembro de la Red Iberoamericana de RiesgosPsicosociales Laborales (RIPSOL), miembro de la asociación ALFEPSI, miembro de diversos comités editoriales y comités científicos. Autor de 45 libros y capítulos de libros y más de 50 artículos en revistas académicas, en las áreas de Resiliencia, Juventud y Psicología

Ángela Soligo.

Doctora en Psicología, profesora investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas-Brasil, en el departamento de Psicología Educacional. Miembro del Grupo de Investigaciones DiS: Diferencias y subjetividades en Educación: estudios sordos, del racismo, de género e infancia. Temas de investigación: representaciones sociales, racismo, género, homofobia y formación en Psicología. Presidenta de ABEP-Asociación Brasileña de Enseñanza de Psicología; ex-presidenta de ALFEPSI. Miembro del Consejo de Honor de ALFEPSI

Marco Spector Azoubel.

Doutor e mestre pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento (PEXP), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa. Atualmente é pós-doutorando (bolsista PNPD/CAPES) pelo PEXP, na PUC-SP, e professor substituto na mesma instituição, onde ministra aulas na graduação e no PEXP. Atua, principalmente, com os temas: análise do comportamento do cientista e controle de estímulos. Contacto: mazoubel@gmail.com

Mónica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni.

Doutora e mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Faz parte da Mesa Diretora da Associação Latino-Americana de Formação e Ensino de Psicologia (2019-2021). É professora do curso de Psicologia e do Programa de Psicologia Experimenta, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tem estudado variáveis comportamentais de sucesso escolar, relação ensino-aprendizagem na educação básica e questões sociais. Contacto; mhtag@pucsp.br

Eduardo Viera.

Doctor en Psicología, Universidad de San Luis, Argentina; Magister en Ciencias Humanas, Estudios Latinoamericanos, Universidad de la República del Uruguay; Especialista en Intervención psico-social en violencia política y catástrofes, Grupo de Acción Comunitaria, Universidad Complutense de Madrid. Contacto: edujoviera@gmail.com ; eviera@psico.edu.uy

Eliz Marine Wiggers.

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário Avantis em Balneário Camboriú, Santa Catarina - Brasil, e diretora da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP. É conselheira do Conselho Municipal de Saúde e do Conselho Municipal de Direitos Humanos de Balneário Camboriú. E-mail para contato: elizmarinew@gmail.com

ALFEPSI
EDITORIAL