



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**NOCIÓN DE REALIDAD EN LA FORMACIÓN
PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

P R E S E N T A :

FERNANDO CERÓN ESQUIVEL

DIRECTOR DE TESIS: DR. TIBURCIO MORENO OLIVOS

CONSTANCIA DE TERMINACIÓN DE TESIS

DR. JORGE GAMALIEL ARENAS BASURTO
COORDINADOR DEL PROGRAMA
PRESENTE


Hacemos constar que el **C. FERNANDO CERÓN ESQUIVEL** con número de cuenta 157336, egresado del Doctorado en Ciencias de la Educación (**Generación 2005-2007**) ha concluido su trabajo de tesis titulado: "**Noción de Realidad en la Formación Profesional del Psicólogo**", y ha observado los requisitos académicos mínimos contenidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, para ser presentado como documento escrito para la obtención del Grado de Doctor.

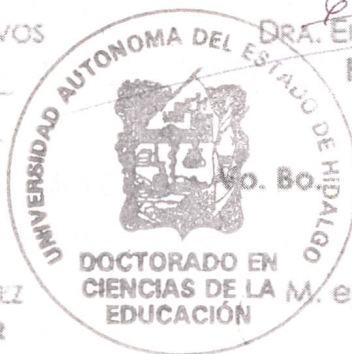
ATENTAMENTE

"Amor, Orden y Progreso"

Pachuca de Soto, Hgo., a 13 de Diciembre de 2010


DR. TIBURCIO MORENO OLIVOS
DIRECTOR DE TESIS


DR. OSCAR REYES SÁNCHEZ
PROFESOR INVESTIGADOR




DRA. EMMA LETICIA GANALES RODRÍGUEZ
PROFESORA INVESTIGADORA


D. Adolfo Porrongo Loyola
DIRECTOR DEL ICSHU

C.c.p. Archivo
C.c.p. Interesado

Director de tesis:

Dr. Tiburcio Moreno Olivos

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Codirectora:

Dra. Emma Leticia Canales Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Tutores:

Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Oscar Reyes Sánchez

Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Nicole Jeanne Marie Diesbach Rochefort

Universidad Autónoma de Baja California

RECONOCIMIENTOS

Agradezco a todos aquellos que hicieron posible este trabajo de manera directa o indirecta. A la Universidad Autónoma de Baja California y al Conacyt por su apoyo, a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por su apoyo académico-administrativo y que muchas veces fue más allá de lo obligado, dejándome conocer el lado humano de la institución. Un reconocimiento para: Francisco Miranda López, Lydia Raesfeld Pieper, Carlos Rafael Rodríguez Solera, Danú Alberto Fabre Platas y Lilly Patricia Ducoing Watty a quienes debo mucho de mi aprendizaje. A Cleotilde Lomelí Agruel quien atinadamente coordinó el programa por parte de la UABC. A Patricia Cruz y Víctor Martínez Martínez mi agradecimiento desde el corazón por su ayuda para mantenerme en el programa y por su calidad humana. A mis compañeras de generación. También mi agradecimiento a Oscar Reyes Sánchez y a Nicole Jeanne Marie Diesbach Rochefort por sus valiosos comentarios. Finalmente, mi reconocimiento de la deuda que tengo con Tiburcio Moreno Olivos y Emma Leticia Canales Rodríguez quienes dirigieron este trabajo.

**A: Josefina Esquivel Bravo
Pioquinto Cerón Cordero
Meztli Abril
Itzel
Ho Fernando**

ÍNDICE

RECONOCIMIENTOS	3	
CAPÍTULO 1		
Estado de la cuestión y definición del problema		
Definición del problema	7	
Pregunta de investigación	19	
Objetivos	20	
Importancia del estudio	21	
Metodología	22	
Delimitación del objeto de estudio	34	
Desarrollo		
a) Acerca de la noción de realidad	36	
b) Acerca de la psicología	38	
c) Acerca de la conciencia	43	
CAPÍTULO 2		
La noción de realidad en el paradigma científico de la simplificación y en el de la complejidad		
Noción y Paradigma	48	
a)¿qué es una noción?	48	
b)¿qué es un paradigma en ciencia?	49	
La noción de realidad en el paradigma de simplificación	51	
La noción de realidad en el paradigma de la complejidad	55	
CAPÍTULO 3		
La noción de realidad en las cuatro fuerzas de la psicología		75
La noción de realidad en el Psicoanálisis (primera fuerza) ...		81
a) El modelo médico y el psicoanálisis	81	
b) Represión y transferencia	84	
c) El determinismo psíquico	86	
La noción de realidad en el Conductismo (segunda fuerza) ...	88	
La noción de realidad en el Humanismo-Existencialismo (tercera fuerza)		93
a) Libertad en el ser humano	94	
b)Tendencia autorrealizante	97	

c) Conciencia del significado existencial de la dicotomía de la vida y la muerte	99
La noción de realidad en la Psicología transpersonal (cuarta fuerza)	104
CAPÍTULO 4	
Noción de realidad y enseñanza de la psicología	114
El paradigma reduccionista y la enseñanza de la Psicología .	114
a) A realidad legal, enseñanza reduccionista y práctica esquemática y generalizadora	115
b) A realidad mecánica, enseñanza causal y práctica repetitiva	116
c) A realidad fragmentaria, enseñanza y práctica analítica ...	118
d) A una realidad con tiempo lineal y espacio absoluto le corresponde una enseñanza causal y local y una práctica esquemática y repetitiva	118
El paradigma de la complejidad y la enseñanza de la Psicología	119
a) A realidad cambiante y evolutiva, enseñanza descriptiva y probabilista, y práctica creativa y particular	120
b) A realidad con significado, compleja, dialógica y auto-eco-organizativa, enseñanza sistémica y probabilista, y práctica creativa, particular y significativa	121
CAPÍTULO 5	
Conclusiones	124
Referencias	138

CAPÍTULO 1

Estado de la cuestión y definición del problema

*“todo conocimiento –incluso las observaciones–
está impregnado de teoría”*

*K. R. Popper
(Conocimiento objetivo p. 75)*

*Tesis: “conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos”
Real Academia Española*

Definición del problema

Pregunta de investigación

Objetivos

Importancia del estudio

Metodología

Delimitación del objeto de estudio

Desarrollo

Definición del problema

Formar psicólogos profesionales en escuelas públicas es una tarea que conlleva la intención de enriquecer a la disciplina y al mismo tiempo crear recurso humano para brindar un servicio social. Los profesores se encargan de incorporar nuevos miembros en la disciplina, formándolos tanto en la teoría como en la práctica en un acto eminentemente social. Como señala Durkheim (1990) “considero, en efecto, como el postulado mismo de toda especulación pedagógica, que la educación es cosa eminentemente social, lo mismo por sus orígenes que por sus funciones” (p. 139). Es ese origen y función lo que le dota de fortaleza y, al mismo tiempo, de vulnerabilidad ya que “como hecho social posee las mismas características de cualquier otro hecho social: 1. Existir independientemente de las conciencias de los individuos. 2. Tener una fuerza especial para imponerse a ellos (los individuos)” (Ávila, 2007, p. 71). Existe independientemente de la conciencia de los individuos porque en la mayoría

de los casos la existencia misma de la educación se basa en una serie de supuestos, los cuales ejercen un dominio sobre el individuo. Esto lo podemos ver más claramente en la distinción sobre el sentido de las palabras educación y pedagogía que hace Durkheim (1990) al decir que “la pedagogía es una acción intermitente” señalando esta característica como “distintiva de la educación porque la educación es una acción continua” (p. 105). El significado de acción continua para la educación se refiere a que se practica ininterrumpidamente, en todos los escenarios y por parte de todas las personas, se quiera o no, es decir, de una manera consciente o inconsciente. En tanto que “la pedagogía es siempre y necesariamente un producto de la consciencia reflexiva” (Ávila, 2007, p.35) y “la reflexión teórica sobre una práctica cualquiera comienza cuando uno toma una cierta distancia de ella y se pregunta por su naturaleza y sentido” (p. 38). Es en este sentido de reflexividad que surgen las perspectivas pedagógicas. En palabras de Ávila (2007):

De igual manera, en y desde el momento en que un educador toma una cierta distancia de la rutina de ‘dictar clases’ y se pregunta por el ser y el sentido de las políticas educativas, las prácticas, los procesos, las instituciones o los sistemas educativos, está iniciando el discurso pedagógico, es decir: la reflexión teórica sobre la educación. (p. 38)

Esta investigación toma esa cierta distancia de la práctica educativa en la formación profesional de psicólogos para hacer ese trabajo de reflexión filosófica y analizar la relación estrecha entre las perspectivas teóricas de la disciplina y las perspectivas paradigmáticas científicas y encontrar cuál es la noción de realidad que subyace y corresponde a cada una de ellas.

Como dice Fourez (2008) “Cuando el docente llega a comprender mejor cómo se construye el saber introduce una nueva dimensión en el tratamiento y enseñanza de los contenidos disciplinares” (p. 10).

La enseñanza de los contenidos disciplinares de la psicología, al igual que en cualquier otra disciplina, está basada en la teoría y esa teoría impone la forma en que los académicos vemos, pensamos y planeamos. Como nos comparte Fourez en una de sus conclusiones: “llegué a darme cuenta de que la vida intelectual –ya sea en ciencias o en filosofía- implica elegir con qué ojos mira uno el mundo” (p. 11). Debido a los cambios teóricos que ocurren en la Psicología como disciplina científica y al impacto que pueden tener, la tarea de enseñar la psicología requiere de una constante revisión en sus planes estratégicos.

La teoría es un modo de mirar los hechos, un modo de organizarlos y representarlos. Como señala Martínez Miguélez (2002b) en su obra *Comportamiento humano; nuevos métodos de investigación*: “tanto Kuhn (1978) como Polanyi (1974), Hanson (1977) y Feyerabend (1975) hacen ver que, en el proceso de la observación, la estructura de los hechos y la asignación de significados dependen en gran medida del observador, pues están cargados de la teoría que emplea” (como se citó en Martínez, 2002b, p. 101). Una teoría es una construcción mental simbólica que ayuda a quien la usa a conformar su actuación a las características de su entorno. Para el caso de la educación superior, los planes y programas se construyen generalmente bajo las nociones propias de cada disciplina y los alumnos se forman dentro de esas nociones teóricas, las cuales les proporcionan su forma particular

disciplinaria de concebir el campo de la realidad que les compete y la práctica profesional que desarrollarán en su medio.

Las nociones dan sustento en cada disciplina tanto a su teoría como a su práctica. Ver esto nos coloca en la responsabilidad de revisar periódicamente nuestras propuestas educativas en relación con las nociones en las que se fundamentan. De hecho, esa podría ser una de las razones para vincular fuertemente las funciones sustantivas de la docencia y la investigación en las universidades públicas. La investigación nos permite mantener una constante vigilancia en la revisión de las ideas fundamentales. Fourez (2008) menciona que “la reflexión epistemológica puede ayudarnos a comprender mejor esa obra magnífica que son las ciencias, haciéndonos, simultáneamente, más lúcidos frente a sus límites y ambigüedades” (p. 10). Sin embargo, se pueden presentar dos formas de problema respecto de esa revisión. Una forma de problema es la de no ir lo suficientemente a fondo como para revisar los fundamentos desde su forma más general, como las nociones en los paradigmas de la ciencia, que trascienden los límites de cualquier disciplina. En relación con esto Fourez señala: “si yo creo que una ley científica tiene su origen en una observación, hay pocas probabilidades de que mis alumnos comprendan la elaboración de conceptos como un proceso de imaginación, de creatividad, de selección y de decisión, que comporta riesgos, hasta tal punto que la adopción de un modelo científico pueda llegar a ser como un golpe de Estado que se impone coaccionando” (p. 13). En este sentido, la revisión debe ir más allá de los límites de la disciplina particular que se esté enseñando y llegar hasta el nivel de la filosofía de la ciencia en general, la que nos proporciona un marco no solo más amplio sino también neutral y trascendente.

El segundo modo de problema que se puede presentar al hacer la revisión de nuestras propuestas educativas consiste simplemente en revisar solamente dentro del terreno aceptado. Esta segunda forma es aún más peligrosa que la primera pues nos lleva a aceptar como principio o ley los supuestos subyacentes en la noción aceptada, debido a su condición implícita y a ignorar cualquier otro supuesto que no corresponda con la noción. Al respecto dice Fourez: “un mapa (de conocimiento) es como un actor social: ejerce una influencia sobre las deliberaciones que se refieren a la elección. En efecto, lo que no existe sobre el mapa no entra en la discusión”. La conclusión de esto es clara para él “la elección de un mapa (...) elimina una serie de posibilidades (...) no es, pues, neutro: es el fruto de una selección de elementos, juzgados *significativos* y, por lo tanto, conservados. Esta selección se hace en función de ciertos intereses” (p. 27).

Un ejemplo claro de esta “eliminación de posibilidades” lo encontramos en el análisis que hace Nestor A. Braunstein (1975) al dar respuesta a la pregunta: ¿cómo se constituye una ciencia? Refiriéndose a la pregunta, Braunstein nos dice, apenas en sus dos primeras líneas: “la respuesta a esta primer pregunta nos obliga a elegir uno de los tres caminos posibles (...) o concepciones epistemológicas dominantes: a) empirista o continuista, b) intuicionista o discontinuista idealista y c) de la práctica teórica o discontinuista materialista” (p. 7). Hasta aquí todo bien, hay tres caminos posibles para responder a la pregunta y estos caminos son las tres concepciones epistemológicas dominantes, sin embargo, apenas nos ha dicho esto Breunstein en la siguiente línea nos declara: “en lo sucesivo dejaremos de lado el análisis de la posición intuicionista por representar en la actualidad una

actitud epistemológica superada y fundada en viejos prejuicios filosóficos que han sido derrocados, precisamente, por la constitución y el desarrollo teórico de las ciencias” (p. 8). La lógica común más simple nos llamaría la atención hacia el por qué “una actitud epistemológica superada y fundada en viejos prejuicios filosóficos” es contemplada, por el mismo autor, primero como “una concepción epistemológica dominante” y acto seguido descalificada y echada a un lado de su análisis. Casos como éste no constituyen la excepción,

“la ciencia normal (...) se predica suponiendo que la comunidad científica sabe cómo es el mundo. Gran parte del éxito de la empresa se debe a que la comunidad se encuentra dispuesta a defender esa suposición, si es necesario a un costo elevado. Por ejemplo, la ciencia normal suprime frecuentemente innovaciones fundamentales, debido a que resultan necesariamente subversivas para sus compromisos básicos” (Kuhn, 1971, p. 26)

Es debido a la posibilidad de omisión o eliminación de otras perspectivas que se hace necesario la revisión de los mapas de conocimiento en que se basa la enseñanza disciplinaria, abordando diferentes niveles de incidencia o afectación, desde la particularidad de la estrategia educativa hasta la generalidad de los paradigmas de conocimiento. Como advierte Fourez (2008) “la epistemología no es un ejercicio gratuito: su conocimiento tiene efectos concretos sobre la forma de enseñar ” (p. 13) y “se admita o no, un mapa toma postura” (p. 28).

El presente trabajo propone un mapa de conocimiento que expone la relación entre: las perspectivas pedagógicas de enseñanza de la psicología (perspectiva simplificadora y perspectiva de la complejificación), las

perspectivas disciplinarias de agrupación teórica de la psicología (psicoanálisis, conductismo, humanismo-existencialismo y psicología transpersonal) y, la noción de realidad de las perspectivas paradigmáticas en ciencia (paradigma científico de la simplificación y paradigma científico de la complejidad).

¿Cuál es el problema que se aborda?

Este trabajo aborda el problema de desconocer cuál es la noción de realidad con la que se enseña la psicología. Este problema tiene que ver directamente con la formación de psicólogos. El problema surge cuando se enseña desde la noción de realidad correspondiente a una perspectiva paradigmática científica sin considerar otras posibles perspectivas, ya sea por ignorancia o por negligencia. El problema se manifiesta al pensar y actuar determinado por los supuestos que una noción de realidad conlleva y se rechaza o soslaya cualquier otra forma de pensamiento o actuación surgida desde los supuestos de otra noción. El problema surge al no considerar todas las perspectivas posibles. El problema también tiene que ver con el hecho de oficializar la perspectiva dominante en la comunidad disciplinaria y rechazar cualquier otra propuesta. Al respecto Engler (1999) nos recuerda que:

Las teorías humanistas de Carl Rogers y Abraham Maslow surgieron en la década de 1950 en un esfuerzo por corregir los conceptos limitados de la naturaleza humana tanto del psicoanálisis clásico como del conductismo radical. Rogers y Maslow estaban en desacuerdo con el panorama oscuro, pesimista y en gran medida negativo de la personalidad presentado por el psicoanálisis freudiano. También cuestionaban con la perspectiva acerca de la persona como una máquina o robot que

caracterizaba a los primeros enfoques de la conducta y el aprendizaje (Engler, 1999 p. 325)

En Psicología, el problema es que la noción de realidad y los correspondientes supuestos que sustentan las propuestas teórico-metodológicas de la perspectiva paradigmática de la simplificación, sirven como criterio dominante para invalidar las propuestas del humanismo-existencialismo y de la psicología transpersonal, las cuales surgen desde una noción de realidad diferente, cuando, por el contrario, debiéramos considerar que la diversidad de perspectivas nos amplía el terreno de conocimiento ya que no hay que olvidar que “al ser humano hay que verlo, estudiarlo y comprenderlo desde tantas ópticas como disciplinas y corrientes existen, con el fin de percibirlo en toda su grandeza y dignidad” (González, 2005, p. 42). Como nos indica David Peat:

Lo que necesitamos no es tanto ideas científicas nuevas, aunque éstas continuarán siendo de gran interés. La cuestión es: ¿cómo puede la ciencia, cuando está basada en una actitud fragmentaria hacia la vida, llegar a entender la esencia de los auténticos problemas, que dependen de un contexto indefinidamente extenso? La respuesta no se encuentra en la acumulación de más y más conocimiento. Lo que se necesita es *sabiduría*. Es la ausencia del saber lo que causa la mayoría de nuestros problemas más graves, más que una ausencia del conocimiento (Bohm, D. y Peat, D., 1988, p. 23)

¿Porque es un problema?

Ignorar cuál es la noción de realidad con la que se enseña la psicología o ignorar otras perspectivas posibles constituye un problema porque: 1) limita las posibilidades de comprensión de fenómenos que muestran características que no corresponden a los supuestos adoptados oficialmente o, 2) Puede resultar en intervenciones equivocadas.

Un ejemplo histórico de la limitación en la comprensión del fenómeno es el caso de la histeria, fenómeno que no correspondía con los supuestos del origen físico (léase material) del modelo médico oficial de enfermedad en los tiempos en que Freud inicia la construcción de su propuesta teórica. Gracias a Freud ahora sabemos que la formación profesional médica estaba limitada para el tratamiento de ese padecimiento. Otro dato más recientemente es el señalado por Victor Frankl en su artículo *La falta de significado: un reto para los psicólogos* (1978), que “con fundamento en varios resultados similares obtenidos en Europa y América (se refiere a la investigación de Crumbaugh, J. C. y L. T. Maholick, 1967), tal parecería que aproximadamente 20 por 100 de los casos neuróticos deberían diagnosticarse apropiadamente como noögénicos” (Frankl, 1978). Esta declaración de Frankl destaca la propuesta teórica de la búsqueda del significado, y pone en el fondo tanto la búsqueda de placer –postulada por Freud- como la búsqueda de poder –propuesta por Adler-. Otros ejemplos lo son también las experiencias no ordinarias de conciencia como las experiencias cumbre descritas por Abraham Maslow (Maslow, 2002) en su Teoría Z (pp. 269-283), o las experiencias descritas en las sesiones de Stanislav Groff bajo el influjo del ácido lisérgico y las experiencias holotrópicas (Groff, 1988), o las experiencias de sincronicidad mencionadas por C. G. Jung (Peat, 1989) o las expresiones de la falta de

significado, abordadas por Victor Frankl (Frankl, 1983; Frankl, 1984). Todos estos fenómenos tienen en común el que para su comprensión se requiere de supuestos no convencionales, tales como la no linealidad del tiempo, la no localidad o el predominio del significado sobre la materialidad. De no emplearse estos supuestos el fenómeno se presenta como anormalidad o patología y se le trata de esta forma.

Ignorar que existen diferentes nociones de realidad, con supuestos incluso incompatibles, parece no representar un problema para la mayoría, por la sencilla razón de que la mayoría comparte los mismos supuestos y lo que no se ajusta a esos supuestos se le ignora o se le rechaza. La mayoría domina la opinión. El problema es para los que viven fenómenos que no pueden ser comprendidos (diferente de no explicados) por los supuestos de la noción de realidad dominante. Este trabajo muestra la necesaria correspondencia entre las perspectivas: pedagógicas, disciplinarias y paradigmáticas en psicología, como un intento de mostrar la necesaria congruencia entre la noción de realidad adoptada y la enseñanza que se práctica en la formación disciplinar.

En el segundo caso, un problema de intervención por perspectiva equivocada se presenta con claridad en el análisis de las relaciones personales. Bajo el esquema psicoanalítico clásico un problema de relación se intentará analizar y resolver considerando la individualidad del paciente, bajo una noción de realidad psíquica en el mundo interno de la mente. Al respecto dice Laing (1985)

A menudo los psicoanalistas emplean el término “realidad” para designar aquello que da validez a la experiencia (... y) mente se usa con

frecuencia para designar una realidad desligada de la experiencia, pero en la cual tiene ésta su origen (...) todo el tiempo estamos atribuyendo motivos, actos, intenciones y experiencias entre las personas. La investigación de quién atribuye qué a quién, cuándo, por qué y cómo, es una ciencia por sí misma (... pero) la ciencia de las relaciones personales no ha progresado gran cosa porque únicamente unos pocos psicólogos se han interesado en descubrir las vías personales válidas por las cuales las personas y las relaciones entre personas pueden ser estudiadas por personas (pp. 24-26)

Este tipo de consideraciones abrió el análisis de las relaciones bajo la perspectiva de una dimensión social, más allá de la persona y, en opinión de Laing “demasiados psicoanalistas, no todos, se precipitan en y fuera de la puerta giratoria de la entrada a la fenomenología, y una segunda arremetida lleva a otros justamente fuera de la ciencia” (p. 27).

No tengo duda de que Laing se está refiriendo con estas palabras a la perspectiva humanista-existencialista, de la cual él es uno de sus representantes.

En general, una situación de incongruencia es una situación que se vuelve un problema porque las características del fenómeno no corresponden con los supuestos de explicación o de intervención. Consideremos otro ejemplo, éste dentro del campo de la física:

Cuando a mediados del siglo pasado se observó que el planeta Urano sufría retrasos, Leverrier, con solo papel, lápiz y las leyes de Newton a su disposición, calculó dónde podía haber otro planeta que, con su

fuerza gravitatoria, alterase la órbita de Urano. Cuando se enfocó el gran telescopio de Berlín hacia ese punto, apareció claramente Neptuno. Esto no podía menos que provocar una mayor admiración por Newton y sus leyes.

Unos 12 años más tarde, el mismo Leverrier descubrió que también el planeta Mercurio sufría alteraciones gravitatorias; y de inmediato se dio a la tarea de buscar otro nuevo planeta. Incluso, le puso el nombre: se llamaría Vulcano. Pero, por dondequiera que buscó en el espacio al tal Vulcano para culparle de la irregularidad, no lo pudo hallar. Este problema sólo se aclaró con un estudio profundo de los *supuestos* (cursivas en el original) fundamentales de la filosofía de Newton, en especial de su concepto de *tiempo*. (Martínez, 2004, p. 39)

El problema que aborda este trabajo es analizar la noción de realidad con la que se forman psicólogos. Es un problema de conocimiento que, de inicio, no debe investigarse en los planes de estudio o en los contenidos de las asignaturas o en la práctica dentro del aula. Este trabajo no tiene un referente empírico porque su valor descansa en el manejo de las ideas. Después de todo una tesis es una “conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos” (Real Academia Española, 2001, p. 1471) La estrategia de indagación requiere, inicialmente, una forma general de organización de la información, que pueda dar un marco de orientación bajo el cual posteriormente avanzar sobre las particularidades del tema. La estrategia de análisis propone relacionar tres niveles de conocimiento:

- Las perspectivas paradigmáticas en ciencia

- Las perspectivas disciplinares en psicología y,
- Las perspectivas pedagógicas de enseñanza de la psicología.

Las perspectivas paradigmáticas en ciencia dan cuenta de las cosmovisiones, las nociones filosófico-epistemológicas donde se crea el conocimiento científico. Las perspectivas disciplinares son los puntos de vista en los que se organiza el conocimiento en cada disciplina y dependen de los supuestos teóricos que se asumen y que tienen que ver con las nociones paradigmáticas. Las perspectivas pedagógicas son las formas estratégicas de enseñanza de los conocimientos y responden a los supuestos planteados por las perspectivas disciplinares y las perspectivas paradigmáticas.

Pregunta de investigación

En relación con lo anterior, la presente investigación tiene como objeto de estudio la noción de realidad en que se basa la enseñanza de la psicología. Específicamente se responde a la pregunta de investigación:

¿Cuál es la correspondencia entre la enseñanza de la psicología y la noción de realidad que subyace en cada una de las cuatro fuerzas de agrupación teórica que la sustentan?

Es un trabajo de investigación teórica, sin un referente empírico. Su valor descansa en la capacidad de manejo conceptual macro-micro que permite comprender el vínculo estrecho entre: a) las propuestas teórico-metodológicas del psicoanálisis, el conductismo, el humanismo-existencialismo y lo transpersonal, como fuerzas de agrupación de la psicología, b) los paradigmas

científicos de la simplificación y de la complejidad y, c) las perspectivas pedagógicas con las que se enseña la psicología.

Es un trabajo teórico de sustento en investigación bibliográfica que contrasta perspectivas teóricas disciplinarias y perspectivas pedagógicas, en educación superior, en torno a la noción de realidad. Ver el apartado sobre metodología un poco más adelante.

Objetivo

Sobre la base de la pregunta de investigación planteada, los objetivos del presente estudio son:

Objetivo general

Analizar la correspondencia que existe entre: la noción de realidad que maneja cada una de las dos perspectivas pedagógicas en psicología (perspectiva pedagógica de simplificación y perspectiva pedagógica de la complejidad) y, las cuatro perspectivas disciplinares de agrupación teórica de la psicología (psicoanálisis, conductismo, humanismo-existencialismo y psicología transpersonal).

Objetivos particulares

1. Diferenciar la noción de realidad correspondiente a cada una de las dos perspectivas paradigmáticas científicas (paradigma científico de la simplificación y paradigma científico de la complejidad).
2. Analizar la noción de realidad que subyace en cada uno de las cuatro perspectivas disciplinares psicológicas (psicoanálisis, conductismo, humanismo-existencialismo y psicología transpersonal).

3. Analizar la correspondencia entre las dos perspectivas pedagógicas de enseñanza de la psicología (perspectiva pedagógica de simplificación y perspectiva pedagógica de la complejidad) y, los supuestos filosófico-epistemológicos implicados.

Importancia del estudio

Un aspecto importante de esta investigación radica en revisar la noción de realidad que propone cada una de las dos perspectivas paradigmáticas científicas. Lo cual nos permite comprender los supuestos filosófico-epistemológicos sobre los que se construye la noción de realidad que determina, en última instancia, la organización del conocimiento psicológico en sus diferentes perspectivas disciplinares: psicoanálisis, conductismo, humanismo-existencialismo y, transpersonal.

Un segundo aspecto de importancia se debe al hecho de buscar la congruencia entre la visión paradigmática en la cual se fundamenta el discurso de conocimiento y la perspectiva pedagógica de enseñanza de la disciplina.

Finalmente, este estudio es importante por la amplitud de su campo de indagación que va de los paradigmas en ciencia hasta la manera de enseñar la psicología.

Saber cuál es la noción de realidad con la que se está enseñando la psicología nos permite ser congruentes entre: a) la perspectiva pedagógica utilizada (qué y cómo se enseña), b) la perspectiva disciplinar desde la cual se fundamenta (la organización de los supuestos teóricos) y, c) la perspectiva paradigmática científica de la cual surge el conocimiento. Por otro lado, también nos permite diferenciar entre la ocasión de explicar y controlar por un

lado y, por el otro, el intento de comprender participando en el fluir del proceso. La diferencia entre explicación y control, y comprensión y participación es la diferencia entre una noción de realidad correspondiente al paradigma científico de simplificación, y una noción de realidad correspondiente al paradigma científico de la complejidad. Es también la diferencia entre los supuestos que les corresponden a cada noción y las perspectivas pedagógicas mediante las cuales se enseña. En este trabajo se aclara la necesidad de la congruencia entre: la noción de realidad de la perspectiva pedagógica con la que se enseña la psicología, la perspectiva disciplinaria y su propuesta teórico-metodológica consecuente y, la perspectiva filosófico-epistemológica adoptada.

Metodología

Este apartado describe cómo se hizo la investigación, cuál fue el camino tomado y porqué, y qué elementos determinaron el que fuera de esa manera.

Como ya fue mencionado, el trabajo abarca tres niveles de conocimiento: el de los paradigmas en ciencia, el de las perspectivas disciplinares en psicología y el de las perspectivas pedagógicas de la enseñanza de la psicología. Por lo tanto hubo que seleccionar una forma de trabajo de investigación que abarcara a los tres niveles y poderlos relacionar. Por otro lado, el análisis no solamente contemplaba los contenidos propios de la psicología sino que consideraba otras disciplinas que, en última instancia, tienen que ver con las perspectivas paradigmáticas en ciencia y con las perspectivas pedagógicas que responden a las diferentes cosmovisiones adoptadas en la formación de psicólogos.

Una investigación cuantitativa hubiera tenido que particularizar, dejando mucho de lado e ignorando aspectos importantes, el resultado habría sido un producto segmentado, sin articulación y parcial. Por otro lado, los métodos cualitativos tradicionales fueron considerados insuficientes para abarcar desde el nivel micro (el de las perspectivas pedagógicas), hasta el nivel macro (el de las perspectivas paradigmáticas en ciencia). El referente empírico habría cortado el trabajo para ubicarlo en un solo nivel y la información recogida no hubiera sido representativa, a menos que las fuentes de información hubieran sido voces autorizadas y líderes en su campo.

La decisión final fue la elección del análisis teórico, que de acuerdo a Tena y Rivas-Torres (1997) es un “trabajo escrito que resulta de utilizar otros métodos diferentes al empírico”, el cual:

Deberá presentar una excelente síntesis e interpretación del pensamiento de los distintos autores, con un enfoque apropiado y unitario. La redacción deberá ser particularmente correcta, fluida y elegante, con dominio de las reglas gramaticales y sintácticas y con un estilo actualizado. Este tipo de trabajo se recomienda para la obtención de grado doctoral.

La tesis teórica deberá contener alguno de los siguientes elementos en forma sustancial: Análisis de conceptos, análisis filológico, un trabajo hermenéutico o de interpretación.

Deberá incluir hipótesis conceptuales y una metodología adecuada al marco teórico. Deberá ser un trabajo original y creativo. (Tena y Rivas-Torres, 1997, p. 51)

Dado el nivel paradigmático científico que está involucrado en el trabajo, al vincular las perspectivas disciplinares en relación a los paradigmas científicos, se usa también el metaanálisis. El metaanálisis y la metateorización, corresponden a uno de los más recientes desarrollos del análisis, sobre todo en el campo de la sociología, aunque no exclusivamente.

El esquema metateórico para el análisis disciplinar tiene una tradición reconocida en la investigación, “entre los que lo hacen se cuentan los filósofos (Raditzky, 1973), los psicólogos (Gergen, 1973, 1986); Schmidt *et al.*, 1984), los politólogos (Connolly, 1973), algunos científicos sociales (varios ensayos de Fiske y Shweder, 1986), y los historiadores (White, 1973)” (como se citó en Ritzer, 2002, p. 602).

De acuerdo a Ritzer (1994) existe una “explosión del interés por la metateorización”, donde teóricos de varias disciplinas “se centran en el estudio sistemático de la estructura subyacente a la teoría (...) la cuestión clave es que el estudio de la propia disciplina no es terreno exclusivo (de los teóricos de esa disciplina sino que) “el metaanálisis puede encontrarse en otras áreas” (Ritzer, 1994, p. 424). A pesar de que la exposición que hace Ritzer está referida a lo social como fenómeno de estudio y a la Sociología como disciplina científica, lo mismo puede ser aplicado al campo de lo psicológico y a la psicología, tal como se hace en esta parte del presente trabajo.

Según Ritzer (1994):

Hay tres variedades de metateorización, definidas en buena medida por las diferencias que presentan los productos finales (Ritzer, 1990d, 1991). El primer tipo, *la metateorización como medio para obtener una comprensión más profunda de la teoría (...)* El segundo tipo, *la*

metateorización como preludeo al desarrollo de la teoría (...) Y finalmente, existe un tercer tipo, *la metateorización como fuente de las perspectivas que sostienen toda la teoría (...)* que implica un estudio de la teoría orientado hacia la meta de producir una perspectiva. (p.425)

El presente trabajo puede inscribirse dentro del primer tipo y, dentro de éste, en el primer subtipo, el que “se centra en las cuestiones intelectuales o cognoscitivas internas a la (psicología). Entre ellas se cuentan los intentos de identificar los principales paradigmas cognoscitivos” (p. 425). En este sentido, se dedica un capítulo (Capítulo tres) a analizar la noción de realidad desde la cual se plantea cada una de las cuatro perspectivas teóricas disciplinares. Esto es, la noción de realidad para: el psicoanálisis, el conductismo, el humanismo existencialismo y la psicología transpersonal.

El metaanálisis nos proporciona una ayuda para la comprensión de la teoría existente, “la responsabilidad distintiva de la metateorización (sic) es aumentar el nivel de comprensión de todas las teorías (los metateóricos estudian sistemáticamente la teoría y realizan análisis meticulosos (y con frecuencia comparativos) de toda una serie de teorías” (p. 430). El metaanálisis del primer subtipo

No solo permite a los metateóricos comprender y evaluar mejor las teorías, sino también puede contribuir directamente a la mejora de las teorías sociológicas. Por ejemplo, el análisis metateórico del movimiento actual hacia la síntesis teórica sugiere que la teoría sociológica mejoraría si *algunos* de los defensores de virtualmente todas la(s) teorías sociológicas se alejaran de su adherencia a una teoría específica o a un nivel particular de análisis. (Sin embargo, esto no quiere decir que todos

los teóricos deban orientarse hacia la síntesis. Las perspectivas teóricas específicas tienen cierta utilidad) (p. 431).

Repito que aunque Ritzer escribió refiriéndose a lo sociológico, sus ideas expresadas también se pueden aplicar a lo psicológico y, creo yo, a cualquier otra disciplina. Por su parte, la metateorización también ha recibido críticas:

Hasta mediados de la década de los ochenta, los aspectos más visibles de la metateorización fueron probablemente las críticas, con frecuencia duras, que se han hecho a la metateorización (R. Collins, 1986; Skocpol, 1986; J. Turner, 1985^a, 1986; para una exposición y análisis de las críticas, véase Ritzer, 1988). Es este un evento infrecuente en la historia de los círculos académicos: la aparición de críticas altamente visibles e influyentes *antes* de que fuese atacada la emergencia total de ese campo. Por supuesto, lo que esto significa es que este campo siempre ha existido, al menos en un estado incipiente (Ritzer, 1994, p. 431).

Según Ritzer, son tres las “críticas más importantes que se han hecho a la metateorización sociológica” (p. 433), mismas que podemos escuchar como una previsión para el campo psicológico. A continuación voy a transcribir fielmente el resumen que hace Ritzer de las tres críticas más importantes. A pesar de que la cita pudiera parecer un poco extensa, mi intención al sostenerla es dejar en claro la posibilidad de una atmósfera de animadversión que puede generar este tipo de trabajos.

Jonathan Turner critica la metateoría, principalmente por razones pragmáticas aduciendo que, desde su punto de vista, «se empantana con frecuencia en cuestiones sumamente filosóficas e inmoviliza la construcción teórica... la metateoría suele bloquear tanto como estimula

la actividad teórica, porque enreda a los teóricos en controversias intrínsecamente insuperables y siempre discutibles» (1986: 10; véase también J. Turner 1985^a). Más tarde, Turner califica la teoría de «interesante, pero contraproducente» y sostiene que los que la proponen y la defienden «nunca se han acercado al desarrollo de una teoría» (1986: 26).

En una reseña crítica de un libro (Alford y Friedland, 1985) sobre sociología política, Theda Skocpol (1986) señala que, en su opinión, en este subcampo lo idóneo y útil es la producción de teoría e investigación sustantiva. Describe peyorativamente la obra de Alford y Friedland como «quinientas páginas de nada más que metateoría» (Skocpol, 1986: 10). Critica duramente a los autores por «encasillar» la obra de los sociólogos de la política, por defender la necesidad de una teoría integrada inspirada en cada una de las casillas sin especificar el contenido de esa teoría, por defender que los diferentes tipos de enfoque se ajustan a los distintos niveles de análisis, y por ignorar el hecho de que la mejor tarea que se ha realizado en sociología política ha sido analizar la interrelación entre estos niveles. Expresa su deseo de que Alford y Friedland regresen al trabajo sustantivo en el campo de la sociología política, mientras predica «que el Señor proteja a otros sociólogos de la política y les haga desear la muerte final» en esta frase, así como en el título de su reseña, implica claramente que Skocpol no confiere *ningún* papel productivo a la metateoría dentro de la sociología.

Tal vez la crítica más interesante de las que ha recibido la metateoría sea la de Randall Collins (1986). Al principio, Collins

asociaba la metateoría con un antipositivismo irrelevante. Sin embargo, pronto elaboró una crítica más general:

No me sorprende que la metateoría no vaya a ninguna parte; es, en lo fundamental, una especialidad reflexiva, capaz de hacer comentarios sobre otros campos, pero dependiente de la vida intelectual de aquellos campos que puede formalizar... o criticar. Esto explica por qué la mayoría del trabajo intelectual de nuestros días consiste en hacer comentarios sobre obras del pasado en lugar de construcciones creativas por sí mismas. (R. Collins, 1986:1343)

A pesar de su crítica a la metateoría, Collins procede a hacer lo que él mismo condena: emprende un análisis metateórico de una variedad de obras del pasado (reciente).

Más que conseguir la dilación del desarrollo de la metateorización en sociología, las críticas de esta índole han surtido el efecto contrario, han legitimado el trabajo de los metateóricos y han conducido al florecimiento del trabajo metateórico (Ritzer, 1994, pp. 433-434).

La psicología tiene una naturaleza multidisciplinaria y creo que esta declaración no causará controversia ya que se reconoce, como mínimo, la contribución que hicieron a su conformación: la medicina, la psiquiatría y la biología. Lo que pudiera ser controversial es el reconocimiento de que la psicología tiene una naturaleza multiparadigmática. En este trabajo se sostiene que son dos los paradigmas científicos que imponen sus supuestos a las perspectivas teóricas psicológicas desde la noción de realidad que cada uno de ellos maneja. Los paradigmas científicos trascienden a cualquier disciplina

científica y nutren de supuestos a todas ellas. Para poder ver a la psicología con amplitud es necesario apartarse de ella, lo suficiente para tener una imagen panorámica desde sus afluentes. Los paradigmas científicos nos dejan ver las nociones que les constituyen y cómo esas nociones se adoptan como supuestos por las diferentes perspectivas de la disciplina científica que se esté analizando y cómo, también, influyen la perspectiva pedagógica adoptada. El capítulo dos de este trabajo trata de la noción de realidad en cada uno de los dos paradigmas científicos, en tanto que el capítulo cuatro aborda el aspecto de las perspectivas pedagógicas. Lo que quiero señalar en esta parte, al proponer la naturaleza multiparadigmática de la psicología, es que desde el nivel de los paradigmas en ciencia, las conclusiones se vuelven filosóficas. Los referentes empíricos ceden su protagonismo a la personalidad filosófica-epistemológica de las nociones.

Este es un trabajo de investigación teórico porque trata el tema sólo con el pensamiento, sus resultados se buscan por el valor del conocimiento en sí y trata un fenómeno de investigación poco estudiado, deseando establecer un tono de indagación para futuras investigaciones relacionadas. Utiliza la revisión bibliográfica como fuente de información, con un núcleo fundamental para el análisis que es la noción de realidad y su relación con la enseñanza de la psicología.

Postura epistemológica

Aun cuando la línea general del trabajo pretende no adoptar ninguna postura epistemológica, la inclusión de una perspectiva paradigmática científica de complejidad y una perspectiva disciplinaria transpersonal determinan que el análisis, en última instancia, se haga, en términos generales, desde una

epistemología de la complejidad. La postura es obligada por dos razones: una, porque la información de la postura del paradigma de la complejidad se presenta, con frecuencia, en comparación con la postura del paradigma de la simplificación, oponiéndosele y utilizándolo como referencia; y dos, porque en el caso de la perspectiva transpersonal, ésta incluye la posibilidad de las otras perspectivas, no así lo contrario. La perspectiva transpersonal ubica a las otras perspectivas en niveles menos complejos: el psicoanálisis básicamente en el nivel de lo mental; el conductismo en el nivel de lo biológico, y el humanismo-existencialismo en los niveles mental y social. Lo contrario no se da. Para el psicoanálisis, los fenómenos de expansión de la conciencia se califican como patología y para el conductismo no existen.

Este trabajo no tiene un escenario físico de realización. Su escenario es teórico y consiste en el campo de las ideas donde se desenvuelven las perspectivas disciplinarias. Los protagonistas son el colectivo de autores que exponen esas ideas y a los cuales se les toma como referentes teóricos.

Para responder a la pregunta de investigación es necesario presentar información en tres niveles de generalidad del conocimiento: en el nivel de las perspectivas paradigmáticas científicas del conocimiento, donde se analiza la noción de realidad desde la perspectiva del paradigma de la simplificación y el paradigma de la complejidad; en el nivel de las perspectivas disciplinares de la psicología, se presenta información sobre las principales ideas de las diferentes posturas psicológicas y su correspondencia con los paradigmas científicos y, en el nivel que corresponde a la enseñanza de la psicología, esto es las perspectivas pedagógicas.

Hay, entonces, tres niveles de generalidad de la información: el nivel de los paradigmas científicos, el nivel de las perspectivas o fuerzas en psicología, y el nivel de la enseñanza de la psicología. También existe una línea temática que cruza los tres niveles y es la noción de realidad. La línea de investigación adoptada aquí es la de una epistemología construccionista

Habida cuenta de que una preocupación por la verdad ha sido substituida por las cuestiones de inteligibilidad, de utilidad social, y de valor humano, el construccionismo (...) también invita al especialista a que explore y amplíe cualquier forma de inteligibilidad que encuentre significativa dentro de las relaciones vigentes, tanto en el interior como en el exterior del mundo especializado (Gergen, 1996, p. 169).

Amparado en esta invitación, el presente trabajo no busca una explicación - lo cual sería propio del paradigma de la simplificación- sino una comprensión, esto es, una inteligibilidad significativa al relacionar el conocimiento psicológico en tres niveles: el de las perspectivas paradigmáticas científicas, el de las perspectivas disciplinarias en psicología, y el de las perspectivas pedagógicas. Ello obliga partir de una posición teórica y a tener una perspectiva de continuidad que va de lo micro a lo macro, este trabajo simplemente explicita lo que ha estado implícito en la psicología. El continuo micro-macro nos ubica entre dos extremos. En el extremo micro, el trabajo está referido a la perspectiva pedagógica adoptada en la enseñanza de la psicología y en la formación disciplinar, tanto en su aspecto de transmisión de la teoría como en el de la formación en la práctica. En el extremo macro, por su parte, el trabajo está referido a las perspectivas paradigmáticas científicas, las cuales han actuado implícitamente a través de los supuestos disciplinares adoptados.

El camino adoptado en este trabajo tiene la intención de hacer explícito ese continuo que va de la noción de realidad en ciencia hasta hacerse substancia en la enseñanza de la psicología y en la formación profesional de psicólogos.

Dado que lo que este trabajo propone es una influencia de lo macro a lo micro, el primer nivel analizado fue el de las perspectivas paradigmáticas científicas. Se buscó bibliografía que cumpliera dos características: 1) que trataran sobre los paradigmas de la ciencia, ya fuera que lo contemplaran como un cambio, un nacimiento o como una coexistencia de paradigmas, y 2) que abordaran de manera directa o indirecta la noción de realidad. El orden en que se procedió fue el siguiente: primero se definieron los términos clave: noción, paradigma en ciencia y noción de realidad. Se analizó después cuál es la noción de realidad para las dos perspectivas paradigmáticas científicas: la noción de realidad en el paradigma de la simplificación y la noción de realidad en el paradigma de la complejidad. Los autores consultados pertenecen a diferentes campos: de la historia y la filosofía (Buss, 2005; Kunh, 1971; Hirschberger, 1998); la física (Aczel, 2004; Capra, 1985, 1987; Bohm, 1988a, 1988b; Briggs, 1989); la psicología (Diesbach, 2000; González, 2005; Martínez, 2002b; Wilber, 1987) entre otros. El resultado de esta indagatoria corresponde al contenido del capítulo dos. Cabe decir que los paradigmas son considerados en este trabajo como perspectivas científicas de igual importancia.

Una vez que se identificaron las características de los paradigmas científicos, lo siguiente fue el analizar la noción de realidad que subyace en cada una de las cuatro perspectivas disciplinares en psicología. Esta parte del trabajo, que ocupa el capítulo tres, descubre la noción de realidad que subyace en el psicoanálisis, en el conductismo, en el humanismo-existencialismo y en la

psicología transpersonal, consideradas estas cuatro fuerzas como perspectivas disciplinares. La relación entre las perspectivas disciplinares y los paradigmas en ciencia emergen con los supuestos que fundamentan su propuesta teórica y práctica en cada perspectiva disciplinar. Merece una mención particular el hecho de haber seguido, en lo fundamental, el análisis que hace Juan David Nacio (1996) para el caso de la perspectiva psicoanalítica, utilizando el concepto de arco reflejo como base. Para la perspectiva del conductismo se usó como base el desarrollo histórico del condicionamiento operante. Para la perspectiva humanista, se siguió en lo fundamental la visión de Martínez Miguélez (Martínez, 2002a, 2002c, 2004), en tanto que para la postura existencial, el análisis utilizó de manera fundamental las ideas de Frankl (Frankl, 1983, 1984, 1994). Finalmente, para la perspectiva transpersonal se utilizaron las ideas de Wilber).

Un segundo aspecto en este nivel de análisis fue el adelantar una conexión con las formas de educación y formación de psicólogos, lo cual se trató más ampliamente después en el capítulo cuatro.

Después de analizar cada una de las perspectivas disciplinares, el siguiente paso fue el de analizar las perspectivas pedagógicas que corresponden a cada perspectiva disciplinar, dada la noción de realidad que les fundamenta. Esta parte corresponde al nivel micro en el análisis de este trabajo y tiene la importancia de integrar las ideas expuestas en los otros niveles. Esta parte del trabajo se hizo considerando las características de la noción de realidad en los niveles macro con la características de las perspectivas pedagógicas. Esta parte del trabajo no adoptó ninguna obra como referente principal.

Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de la presente investigación es la enseñanza de la psicología, afectada por la noción de realidad.

Las nociones son elementos mentales complejos y profundos que dan sentido y respaldo a las proposiciones. Son de un orden jerárquico holonómico superior dentro de la esfera de las ideas. Las nociones alimentan todos los supuestos y principios generales que sustentan nuestro pensamiento. Como menciona Charles Tart (1994) “Toda acción que emprendemos y todo pensamiento que concebimos reposan en un supuesto; y, comúnmente, en muchos” (p. 63).

A veces algunos supuestos parecen ser tan evidentes de por sí que son considerados como axiomas y pocas veces son cuestionados en el trabajo científico. En otras ocasiones los supuestos subyacen implícitos, es decir, ocultos, es en estas situaciones dentro de las cuales el trabajo de investigación descubre la fuerza con la que los supuestos están actuando sobre nuestro pensamiento y acción de una manera poderosa y oculta. Es durante este periodo, al que T. Kuhn (1971) denomina “ciencia normal”, cuando la práctica científica “se basa firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior” (p. 33). Kuhn reconoce que “las zonas investigadas por la ciencia normal son minúsculas; la empresa que está siendo discutida ha restringido drásticamente la visión (pero) esas restricciones, nacidas de la confianza en un paradigma, resultan esenciales para el desarrollo de una ciencia” (p. 53). Los cuerpos teóricos que

se van formando a partir de los supuestos que se repiten van dejando lo que Kuhn llama “anomalías”, es decir, “el reconocimiento de que en cierto modo la naturaleza ha violado las expectativas, inducidas por el paradigma, que rigen a la ciencia normal” (p. 93). En algunas ocasiones, la falta de revisión de los supuestos llega a crear verdaderos problemas para el conocimiento y explicación de la realidad e incluso para la comprensión de la naturaleza misma de la realidad. Cuando estos huecos en la explicación llegan a un punto insostenible es que se hace necesaria la revisión de los supuestos de los que partió la construcción del discurso teórico.

Este trabajo de investigación tiene que ver primero con los conceptos básicos de los grandes paradigmas en ciencia. El capítulo dos de este trabajo nos permite conocer las diferencias entre los supuestos básicos de los paradigmas científicos. Por un lado, el paradigma de la simplificación que inició su conformación en la parte de la filosofía griega que concibió al mundo como un escenario de cosas separadas y que poco a poco fue creando un cuerpo de ideas con las que el positivismo culminó con las ideas de Newton y Descartes. Por el otro lado, el paradigma de la complejidad que comenzó a emerger con la comprensión de la naturaleza holista de la realidad y que en la actualidad nos presenta un rostro de interrelación de la totalidad. Esta parte del trabajo de investigación responde a la pregunta particular de ¿cuál es la noción de realidad que sostienen los paradigmas científicos: de la simplificación y de la complejidad?

La revisión que se hace en el capítulo tres tiene que ver con las ideas en las que descansan cada una de las cuatro perspectivas disciplinares o fuerzas reconocidas en la psicología: el psicoanálisis, el conductismo, el humanismo-

existencialismo y la psicología transpersonal, como perspectivas que agrupan la totalidad de las posiciones teóricas reconocidas dentro de la psicología como disciplina científica. Esta parte del trabajo de investigación responde a la pregunta particular de ¿cuál es la noción de realidad de las cuatro perspectivas disciplinares o fuerzas en psicología como ideas generales, tanto en su cuerpo teórico como práctico y que tiene su relación con los paradigmas en ciencia? El resultado en esta parte nos permite comprender la proposición de las ideas generales en la psicología como derivadas de las nociones básicas de los paradigmas de la ciencia.

El capítulo cuatro vincula, en un análisis, la correspondencia entre la noción de realidad que sostiene cada una de las perspectivas disciplinarias en psicología y las perspectivas de enseñanza. Esta parte nos ubica en la pregunta principal de estudio: ¿cuál es la noción de realidad en la que se basa la enseñanza de la psicología?

Desarrollo

a) acerca de la noción de realidad

Para entender cómo ha cambiado la noción de realidad es necesario revisar el curso que ha seguido la ciencia Física. Porque ella ha sido no solamente la cuna de las ideas que describen al mundo y al universo sino también las ideas que han sido pieza clave en la conformación de la cultura de la sociedad occidental.

Actualmente las ideas de la Física influyen profundamente la mayoría de las conductas de las sociedades industrializadas. La Física tiene el liderato reconocido entre las ciencias naturales y su influencia en las ciencias sociales

nuevamente se ha intensificado. Los individuos y los grupos sociales se mueven, aun sin saberlo en plenitud, bajo los supuestos que la física ha creado. Las ideas de la física cambiaron las condiciones de vida en la mayor parte del planeta y sus nuevas ideas están a punto de producir un cambio de dimensiones insospechadas, con un retorno a ideas que tienen una gran semejanza con las ideas místicas y religiosas con las cuales la física convivió hace 2,500 años, durante la época del esplendor del pensamiento griego y de las cuales posteriormente se apartó.

De acuerdo con Fritjof Capra (1987) el término Física proviene de la palabra griega *Physis*, con la cual se designaba la naturaleza esencial o la constitución real de las cosas. La escuela milesia, en Jonia, perseguía el anhelo de descubrir esa naturaleza esencial y en sus ideas no había distinción entre filosofía, misticismo y religión. Los milesios, llamados *hylozoistas* o `los que creen que la materia está viva`, no manejaban ninguna separación entre lo animado y lo inanimado o entre espíritu y materia, pues todas las formas de existencia las veían como manifestaciones de la *Physis*. De acuerdo con Capra "la Filosofía de la escuela milesia tenía verdaderamente un fuerte aroma místico" (p. 26-27) y tenía una semejanza muy marcada con la filosofía de China, de la India y, en general, con el pensamiento oriental. La visión de los milesianos está representada por el pensamiento de Heráclito de Efeso, quien vivió entre los años 585 a 484 a. C. Para él, el mundo era un perpetuo cambio, una eterna conversión, producto de la interacción dinámica y cíclica de antagonismos, que constituían una unidad. A esta unidad que contiene y trasciende todas las fuerzas opuestas, él la llamaba Logos. Esta idea principal

del pensamiento milesiano coincide, en la actualidad, con el supuesto básico del paradigma holístico, un universo de unidad de todo con todo.

Al pensamiento de Heráclito se opuso la escuela eleática, con Parménides como su representante. Para Parménides, que vivió del año 540 al 470 a. C., todo cambio que percibimos es mera ilusión. Él propuso el principio básico del Ser. Según Capra (1987) éste era “Un Principio Divino que prevalecía sobre todos los dioses y sobre todos los hombres (...el cual) fue identificado al principio, con la unidad del Universo, pero después se le vio como un dios inteligente y personal que prevalece sobre el mundo y lo dirige (asi) comenzó una tendencia de pensamiento que llevó, por último, a la separación de espíritu y materia y a un dualismo que se hizo característico en la Filosofía occidental” (Capra, 1987, p. 27)

Según Johannes Hirschberger (1964), en su *Breve historia de la filosofía*, con los filósofos presocráticos “se inicia un pensar <demostrativo>, que no se limita ya a escuchar relatos, sino que con su propia observación y reflexión crítica trata de captar algo y al mismo tiempo razonarlo” (p. 14).

Con los dos supuestos básicos de los presocráticos: el de un universo indiviso y en permanente cambio, por el lado del pensamiento de Heráclito y, por otro lado, con el supuesto de Parménides de un universo ilusorio, de una multitud de apariencias pero con un solo principio divino, se establecen las dos nociones fundamentales que volverán a enfrentarse más de dos mil años adelante, en el siglo XX de nuestra era, bajo las propuestas científicas de los paradigmas de la simplificación y el de la complejidad.

b) acerca de la psicología

De acuerdo a Gergen (1996) “en las últimas décadas la psicología ha sufrido una de las principales revoluciones en su enfoque del conocimiento individual” (p. 21). Esta revolución se está produciendo porque “existe una preocupación creciente en muchos sectores del mundo académico de que la presuposición del conocimiento individual está en la antesala de la bancarrota (...) y la psicología científica, más que cualquier otra disciplina de investigación ordenada, ha aceptado el desafío de hacer válidas y fiables las exposiciones de los procesos mentales individuales” (p. 23). Gergen nos ofrece entonces un análisis de la psicología desde lo que él considera su “compromiso con el construccionismo social” (p.11). El siguiente párrafo puede ser considerado como un resumen de su pensamiento.

La investigación psicológica ha surgido como una consecuencia de dos tradiciones principales del pensamiento occidental.. la empirista y la racionalista. La primera se expresó con mayor plenitud en el movimiento conductista que dominó la psicología durante la mayor parte del siglo XX. La tradición racionalista, actualmente manifiesta en los latidos hegemónicos del movimiento cognitivo, se enfrenta al punto de la terminación. Y cuando el impulso racionalista queda exhausto, restan pocos recursos en el interior de la tradición. Ni el repliegue en el pasado conductista –empirista- ni en una adicional evolución de la orientación racionalista parecen posibles. Al explorar el surgimiento de esta situación, nos encontramos en una posición mejor para examinar concepciones alternativas del conocimiento, nuevos y frescos discursos acerca del funcionar humano, nuevos enfoques de las ciencias humanas, así como las transformaciones de la práctica cultural (p. 23)

Actualmente somos protagonistas o espectadores de una revisión de las nociones teóricas básicas que subyacen a las grandes posturas de explicación en ciencia (Capra, 1985, 1991; Diesbach, 2000; González, 2005; Martínez, 2002a, Gergen, 1996).

El centro de esta importante revisión se puede resumir en la propuesta de dos posiciones en debate: el modelo de simplificación de la realidad y el modelo de la complejidad. Cada una tiene, sus propios supuestos.

El presente trabajo analiza la presencia de los supuestos básicos de los paradigmas de la simplificación y de la complejidad, plasmados en las ideas principales de la psicología y su enseñanza.

La psicología, en su parte reconocida como ciencia, surgió de ideas generales de la Biología y la Física. Durante casi todo su desarrollo y hasta la actualidad se ha alimentado de otras disciplinas. De hecho, la mayoría de sus ideas importantes provienen de otras disciplinas. Cuando en el siglo XX, a partir del conocimiento de la doble naturaleza de la luz, se inicia una de las revisiones epistemológicas más profundas que se hayan dado en el conocimiento científico, en por lo menos los últimos trescientos años, la mayoría de las disciplinas se vieron afectadas. Los cambios más inmediatos y convulsivos se dieron en las disciplinas duras, esto es, en la Física, la Biología y la Química (Briggs, J. P. y Peat, F. D., 1989). En las demás disciplinas el impacto ha sido más lento, pero igualmente está cambiando su perfil. Esos cambios están afectando nuestra concepción de la naturaleza de la realidad, incluyendo el cuestionamiento de nuestra propia naturaleza, al cambiar la concepción de nuestro papel de observadores a participantes, debido a ello la consciencia, como fenómeno de estudio, ha ido adquiriendo una gran

relevancia, incluso para la Física. Por esto la psicología se encuentra actualmente en el centro de todo este movimiento de cambio, un cambio de paradigma. El siglo XX se inicia para la ciencia con una revisión epistemológica profunda, de dimensiones que aún no alcanzamos a vislumbrar, pero que sin duda cambiarán nuestra forma de pensar, de ver y de actuar de una manera radical. Por lo pronto ya está en el núcleo del conocimiento científico, como un complejo, con un gran poder de constelación.

¿Qué tanto de lo que está ocurriendo en la ciencia en general afecta a la psicología y qué tanto está siendo considerado en su forma de enseñanza?

Sabemos que la psicología transpersonal, la llamada cuarta fuerza (la primera es el psicoanálisis, la segunda el conductismo y la tercera el humanismo-existencialismo), es la que se ha encargado de incorporar a la psicología las ideas surgidas del nuevo paradigma, pero, ¿qué tanta presencia tiene esta fuerza dentro de la forma tradicional de enseñanza de la psicología?

Básicamente nuestra educación ha seguido un modelo, el modelo de simplificación y ese modelo no solamente genera una teoría sino también construye un orden de realidad que se incorpora a nuestra forma de enseñanza y a nuestra práctica profesional.

El paradigma de simplificación concibe un mundo de cosas separadas y la posibilidad de conocer las cosas separadamente de ellas. Sobre esta última idea se finca la postulación de objetividad. La objetividad en ciencia plantea la posibilidad de separarse del fenómeno objeto de observación y el poderlo tratar sin intervenir en su curso de acción.

La idea de separación entre las cosas y de las cosas con nosotros corresponde a la concepción fragmentaria de Descartes que concibe una *res extensa*, las cosas y una *res cogitans*, el intelecto, que observa y conoce. Este supuesto de fragmentación se extiende y generaliza hasta aplicarlo a un gran número de objetos de conocimiento, como la idea de separación entre el ego y los instintos, entre el cuerpo y la mente, entre los esquemas de acción y los esquemas de respuesta o entre muchas de las dicotomías que están propuestas en el campo teórico de la psicología.

El orden implicado y el orden explicado de los que nos habla David Bohm (1988) nos ayudan a entender mejor las relaciones entre cualquier persona que, habiendo interactuado con otra, presenta una afectación a distancia. Tal como en el estudio no publicado de Jacobo Grimberg-Zilberbaum *Electrofisiología de la comunicación humana; el potencial transferido*, que trata acerca de los potenciales de reacción transferidos, o como lo demuestran el Teorema de Bell, publicado en 1964 en su artículo *Acerca de la paradoja Einstein-Podolsky-Rosen* (Como se citó en Aczel, 2004, pp.133-143) y también en este libro de Aczel los estudios de Alain Aspect sobre polarización de fotones emitidos en pares correlacionados (Aczel, 2004, pp. 171-183), donde se habla de una realidad de no localidad. Particularmente en el terreno de la psiquiatría y de la psicología fue Carl Gustav Jung quien mejor apuntó hacia una teoría de la unificación. Su concepto de sincronicidad ubica en una sola dimensión eventos que coinciden de una manera altamente significativa (Peat, 1989).

Otro trabajo que pone en cuestionamiento los supuestos del modelo fragmentario es el realizado por Karl Pribram (1986). Este neurocientífico, quien

dio continuación a los trabajos de Karl Lashley dentro de la línea antilocalizacionista, propuso un modelo de funcionamiento holográfico del cerebro. Este modelo sugiere que el cerebro es un holograma que interpreta un universo holográfico y dio pie a lo que inicialmente se conocería como paradigma holográfico (Wilber, 1987).

Lo anterior son solamente ejemplos de lo que está ocurriendo en el panorama de la ciencia. Esos avances en el conocimiento afectan directamente nuestra concepción acerca de la naturaleza de la realidad en que vivimos y sobre nuestra propia naturaleza. Igualmente abren además un espacio muy grande a la reflexión sobre la participación de la conciencia y su naturaleza. ¿Cuántos de estos avances científicos están siendo considerados en la enseñanza de la psicología y cuál ha sido la magnitud de la revisión de los supuestos que los acompañan?

c) acerca de la conciencia

Hace 30 años, hablar sobre conciencia holística o proponer un nuevo paradigma de conocimiento de la realidad que se apartara de la concepción newtoniana – cartesiana en ciencia, representaba una aventura académica que pocos se atrevían a experimentar. Abraham Maslow, citando a Alexander Pope en el XIV Congreso Internacional de Psicología, celebrado en Copenhague, Dinamarca, en 1961, ante un riguroso auditorio académico, dijo: “los tontos andan presurosos ahí donde los ángeles temen pisar”. Con ello significaba la diferente condición que hay que tener para atreverse a romper los modelos oficiales de conocimiento. Particularmente en el terreno de la psicología, el cambio de paradigma está afectando tanto a los enfoques como a las técnicas

de tratamiento terapéuticas desde los fenomenólogos como Victor Frankl hasta los transpersonales como Stanislav Groff que han ensayado formas nuevas de abordar los fenómenos psicológicos (Frankl, 1983 y Groff, 1988). La logoterapia de Frankl o el empleo de ácido lisérgico primero e hiperventilación holotrópica después, en las sesiones terapéuticas de Groff, están conduciendo a la reconsideración de las formas tradicionales de ver la conciencia y sus problemas.

Lo que ahora se nos presenta es una banda de conciencia que se extiende más allá de lo que hemos venido aceptando como parte de la realidad y que, lo que aceptamos como estado de conciencia normal sea solamente una parte muy pequeña de una conciencia que nos trasciende y se manifiesta de variadas formas, más allá del estado ordinario o de vigilia. La naturaleza de la conciencia parece ser diferente a lo que tradicionalmente se ha dicho de ella.

A pesar de que los estados alterados de conciencia han sido extensamente propiciados en varias culturas y a pesar también de las valiosas aportaciones que han hecho los sueños, la meditación y la relajación profunda a la comprensión de la personalidad, sigue habiendo una resistencia a aceptar tales estados no ordinarios como parte de la realidad. De manera que los comportamientos derivados de esos estados de conciencia no ordinarios son considerados como patológicos o como un preámbulo a ello.

La mayoría de los estudiosos occidentales de la conciencia trazan una línea divisoria entre lo que consideraron consciente e inconsciente y les reconocen características diferentes. En 1927 Heisenberg enunció su Principio de Incertidumbre que, más allá de sus implicaciones en el terreno de la física atómica, tuvo repercusiones en el campo de la percepción y la conciencia. Este

principio cerró el telón a un mundo sólido y de certidumbre y lo abrió a uno de probabilidad e incertidumbre, reviviendo una atmósfera de participación subjetiva en la naturaleza de la realidad.

No mucho tiempo atrás, Freud había hecho un señalamiento sobre aspectos de la personalidad que ocurren ocultos, pero que mueven poderosamente nuestras vidas sin darnos cuenta. Freud presentó en *La interpretación de los sueños*, obra publicada en 1900, una naturaleza oculta, que había estado lejos de la vista de los académicos, aunque muy presente en la vida de las pacientes histéricas que tormentosamente vivían en esa otra realidad. Al poco tiempo el mismo Freud demostró que tal realidad no era solo para las pacientes histéricas, en situaciones de desequilibrio mental, sino para cualquier persona y dentro de cualquier situación ordinaria. Freud nos mostró una cara oculta de nuestra personalidad y una parte oculta de la naturaleza de nuestra conciencia.

Contemporáneo de Freud, C. G. Jung abrió a nuestra conciencia un espacio en el que encerramos nuestras experiencias más celosamente defendidas y lo llamó sombra. Fue también Jung quien nos habló de una herencia ancestral que se contiene en cada uno de nosotros y al que le llamó inconsciente colectivo. Este concepto apunta hacia el hecho de que cada persona contiene en sí información común a todos y apunta hacia un pasado que se pierde en el origen mismo del hombre. Aún más lejos, Jung bosquejó, con su concepto de sincronicidad, la posibilidad de canales no físicos (ordinarios) de comunicación. Esta posibilidad de comunicación sin medio se escucha muy parecida a la propuesta de Ruper Sheldrake (1990) de la resonancia mórfica y responde adecuadamente a la propuesta de D. Bohm

(1988) de una parte implicada de la realidad, donde los fenómenos ocurren sin relación con el tiempo y el espacio.

La dirección de las ideas expuestas apuntan hacia dos preguntas acuciantes por responder: ¿vivimos en un universo complejamente interrelacionado, que es real más allá de lo meramente material o en un universo material fragmentado, posible de simplificar en unas cuantas leyes? y, la segunda pregunta es ¿existe una conciencia unitaria compleja de la cual nuestra conciencia individual es solamente una manifestación o cada conciencia individual es independiente de las demás? Estas dos preguntas inquietan en dos amplias dimensiones entrelazadas: la realidad y la conciencia. La respuesta que demos a estas preguntas o la asunción que tengamos inconscientemente hacia ellas tiene un impacto definitivo sobre las formas y estrategias elegidas para la educación. Al responder esas dos preguntas estamos decidiendo el mapa que describe el territorio sobre el que actuamos, que, en el caso de la formación profesional de psicólogos, corresponde al paradigma científico y a la perspectiva disciplinar desde la cual elaboramos nuestras estrategias de educación, eligiendo –consciente o inconscientemente– una perspectiva simplificadora o una perspectiva de complejidad.

Vivir dentro de un universo unitario y complejo, y tener una conciencia unitaria y compleja no ocasiona problemas de relación, lo mismo que vivir dentro de un universo fragmentado y simple, y tener una conciencia fragmentaria y simple. El problema se presenta si, viviendo en un universo complejo tenemos una conciencia simplificadora o si, siendo el universo simple, tenemos una conciencia compleja. Estos no son planteamientos que se resuelvan mediante una decisión personal. Es necesario investigar la noción de

la realidad y los supuestos sobre los que construimos el conocimiento de esa realidad. Sobre este aspecto trata el siguiente capítulo en el que se aborda la noción de realidad en las perspectivas paradigmáticas científicas de simplificación y de complejidad.

CAPÍTULO 2

La noción de realidad en el paradigma científico de la simplificación y en el de la complejidad

“El juego de la verdad y del error no solo se juega en la verificación empírica y la coherencia lógica de las teorías; también se juega a fondo en la zona invisible de los paradigmas”
Edgar Morin
(Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, p. 1)

“Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el “paradigma de simplificación”
Edgar Morin
(Introducción al pensamiento complejo p. 11)

“Vamos de un mundo de certidumbres a un mundo de probabilidades. Debemos encontrar la vía estrecha entre un determinismo alienante y un Universo que estaría regido por el azar y por lo tanto sería inaccesible para nuestra razón.”
Ilya Prigogine.

Noción y Paradigma

- a) ¿Qué es una noción?
- b) ¿Qué es un Paradigma en ciencia?

La noción de realidad en el paradigma de simplificación

La noción de realidad en el paradigma de la complejidad

En este capítulo se abordará la noción de realidad desde las dos grandes perspectivas paradigmáticas en ciencia actualmente vigentes: el paradigma de simplificación y el paradigma de la complejidad.

Noción y Paradigma

a) ¿Qué es una noción

De acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* publicado por la Real Academia Española (2001) la palabra noción significa: “conocimiento o idea que se tiene de algo”, también significa “conocimiento elemental” (p. 1075). Para los fines de este trabajo, la palabra noción se utilizará en su acepción más amplia, esto es, la de un conocimiento elemental o idea que se

tiene de algo. Esta acepción del término puede ir desde un conocimiento racional y bien definido hasta una intuición y comprender aspectos no analizados y fundamentados. Quiero decir con esto que la noción que determina nuestra visión de la realidad posee aspectos tanto explícitos, de los cuales se puede fundamentar racionalmente, como aspectos implícitos, los cuales son vagos o confusos.

b) ¿qué es un paradigma en ciencia?

La palabra *paradigma* significa, en su acepción más amplia, ejemplo o modelo. Son sinónimo de paradigma las palabras: muestra, ejemplar o prototipo. De acuerdo a la Real Academia Española (2001), en su *Diccionario de la lengua española*, la palabra paradigma significa “ejemplo o ejemplar” (p. 1137)

La palabra *paradigma* a su vez procede de la palabra griega *paradeigma*, que significa ejemplo o ejemplar. El término griego *paradeigma* proviene de la palabra compuesta *paradeiknynai*, que significa comparar, mostrar o mostrar al lado de, y se compone de las palabras *para* –al lado de- y *deiknynai* –mostrar-, ésta última palabra proveniente del vocablo indoeuropeo antiguo *deik*, que significa mostrar (Gómez de Silva, 1988, p. 517).

Una de las acepciones más interesantes de la palabra paradigma es la que corresponde al campo lingüístico, que de acuerdo al *Diccionario de la lengua española* (1992), se refiere al “conjunto cuyos elementos pueden aparecer alternativamente en algún contexto específico” (p. 1137). Esta acepción lingüística de la palabra paradigma es la misma que actualmente se aplica para el terreno de la ciencia y nos puede aclarar mucho de la confusión

que se ha creado en varias disciplinas de conocimiento a raíz de la aparición de la utilización de la frase “nuevo paradigma”.

La palabra paradigma adquirió una gran relevancia en el campo de la ciencia debido a la publicación de la obra *La estructura de las revoluciones científicas*, escrita por Thomas Kuhn y publicada originalmente en 1962. Esta obra se ha convertido en una de las más citadas dentro de las discusiones acerca de la naturaleza social de la ciencia y de la naturaleza de la realidad. La importancia de ese libro radica en las sorprendentes conclusiones que ahí se formulan respecto del conocimiento científico. Antes de que ese libro apareciera publicado se tenían por aceptadas algunas ideas que parecían incuestionables. Por ejemplo, se sabía que el conocimiento científico se formaba mediante la acumulación gradual de descubrimientos y Kuhn (1971) cuestionó esto cuando dijo que “quizá la ciencia no se desarrolla por medio de la acumulación de descubrimientos e inventos individuales” (p. 22). Más adelante demostró en *La estructura de las revoluciones científicas* que la ciencia se desarrolla discontinuamente y que los modelos de interpretación se substituyen unos a otros. Más recientemente, Edgar Morin (2004) parece compartir esta idea cuando dice que:

Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios <<supralógicos>> de organización del pensamiento o *paradigmas*,

principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello. (p. 10)

Podemos notar la similitud entre el pensamiento de Morin y de Kuhn en cuanto a la influencia de los paradigmas en la comunidad científica para seleccionar los datos significativos y rechazar los que no lo son.

Se ha abusado de la palabra paradigma, utilizándola tanto para pequeños cambios de ideas como para denotar grandes convulsiones en el conocimiento. En esta parte del trabajo el empleo de la frase "cambio de paradigma" se refiere a una de las más actuales revoluciones del conocimiento científico, la sustitución del paradigma de simplificación, newtoniano-cartesiano, por el paradigma de la complejidad. A continuación se aborda la noción de realidad dentro de los dos paradigmas.

La noción de realidad en el paradigma de la simplificación

Según Bronowski "la ciencia empieza con la creencia de que el Universo está ordenado o, mejor, de que puede ser ordenado por el hombre" (como se citó en Martínez, 2004, p. 25). En acuerdo con esta declaración y completándola, Helen Buss Mitchell (2005) nos indica que "la filosofía occidental empezó el 28 de mayo del año 585 a C., a las 6:13 p. m." (p. 16). ¿Cuál fue el acontecimiento? Tales, un matemático originario de Mileto, pronosticó un eclipse solar con toda precisión. Este acontecimiento revolucionó el mundo griego por que "en vez de un mundo impredecible, de funcionamiento sujeto a los caprichos de dioses y diosas (...) Tales postulaba un cosmos en que todo ocurría de modo ordenado y predecible" (Buss, 2005, p. 16). Así, Tales establece que el mundo es un lugar ordenado y

comprensible, susceptible de ser conocido por el hombre, porque existe correspondencia entre el hombre, criatura racional, y el mundo, como un lugar ordenado. Además, sigue diciendo Buss Michel, esta predicción “estableció con firmeza la distinción, característicamente occidental, entre el sujeto, quien es el que conoce, y el objeto, que es lo conocido” (p. 17). Fue también Tales quien “procedió a aplicar su creencia en la racionalidad a la cuestión filosófica esencial: la distinción entre apariencia y realidad” (p. 18), iniciándose la búsqueda del principio básico o materia prima, *archée*, de la que provienen todas las cosas y que más tarde Parménides asociaría con un principio divino inteligente y controlador y que, a la larga, terminaría por convertirse en la convicción de un universo legal.

La filosofía occidental y más tarde la ciencia, hacen la misma propuesta para su identidad y desarrollo, el empleo del raciocinio por parte de quien conoce y la legalidad de la realidad conocida. Tanto el conocimiento filosófico como el conocimiento científico son producto del intelecto y la visión mental que éste desarrolla como mapa del universo tiene las características de legalidad y orden. En palabras de Buss Michel “se ve entonces que los “supuestos” de Tales contenían las semillas tanto de la filosofía como de la ciencia occidentales. Esos “supuestos” son tan familiares a los que han crecido dentro de la cultura occidental que los consideran obvios y apenas dignos de mención. Sin embargo, dan lugar a implicaciones de mucho alcance” (Buss, 2005, pp. 16-17)

Montados sobre la idea de orden de la realidad del universo, la tarea inmediata a seguir es la de buscar las leyes que intervienen en su expresión y desarrollo. El trabajo a desarrollar es la búsqueda de esa legalidad utilizando

diferentes estrategias, entre ellas la fragmentación. El análisis se convierte en una de las principales herramientas de conocimiento y poco después el conocimiento se convierte en la realidad misma, el mapa se vuelve el terreno cartografiado.

Durante los últimos cuatrocientos años de nuestra era, la visión de una realidad material, fragmentaria, ordenada, mecánica y comprensible se ha establecido como la imagen empírica de la realidad en que vivimos. La aparición y fortalecimiento de las ciencias naturales usurpó, según Harré (2002) “el puesto de la teología como foco de los niveles más profundos de reflexión filosófica” (p. 208). “El método experimental, tal como lo conocemos, estaba bien establecido hacia 1600 -sigue diciendo Harré- con obras tales como *De Magnate*, de William Gilbert (y) *Principios de la filosofía* de Gilbert y René Descartes, publicado en 1644 en latín y en 1647 en francés”. En esta obra, Gilbert y Descartes “presentaron grandes teorías unificadoras de orientación científica, que pretendían abarcar la totalidad del universo en el espacio y en el tiempo” (como se citó en Harré, 2002, p. 208)

Para los fines de este trabajo y, dada la familiaridad del paradigma de la simplificación dentro del campo de la ciencia, bastará tan solo exponer sus características más generales. Tal como lo expresa Martínez Miguélez (2002a) “este paradigma pudiéramos llamarlo *newtoniano-cartesiano*, porque son Newton y Descartes los que le dan las bases física y filosófica, respectivamente” (p. 75).

La imagen newtoniana del universo es totalmente mecánica, con un *espacio* tridimensional que corresponde a la concepción geométrica propuesta por Euclides, con las características de ser constante, absoluto y eternamente en

estado de reposo. Igualmente el *tiempo* es absoluto, autónomo e independiente del mundo material y fluye linealmente del pasado hacia el presente y de éste hacia el futuro. Bajo esta noción de realidad, como anota Martínez Miguélez (2002a) “todo el mundo material se explica a través de cadenas mecánicas interdependientes de causas y efectos” y agrega que “Locke y los demás empiristas ingleses (Hobbes, Berkeley, Hume) aplicarán luego este modelo físico, mecanicista, al mundo viviente, animal y humano”. (como se citó en Martínez, 2002a, pp.75-76)

René Descartes completa la visión reduccionista de la realidad al proponer un dualismo entre la mente y la materia de donde surge la creencia de que el mundo material puede ser descrito objetivamente. En palabras de Martínez Miguélez (2002a): “la otra contribución más significativa (aparte de la de Newton) en la construcción del paradigma clásico de la ciencia, la dio René Descartes, quien estableció un dualismo absoluto entre la mente (*res cogitans*) y la materia (*res extensa*), que condujo a la creencia según la cual el mundo material puede ser descrito objetivamente, sin referencia alguna al sujeto observador” (p. 76). El segundo precepto rector del pensamiento occidental, propuesto por Descartes en su obra *El discurso del método* (2006) es el de “dividir cada una de las dificultades, que examinaré, en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiriese su mejor solución” (p. 34). Este enfoque, dice Martínez Miguélez, “constituyó el paradigma conceptual de la ciencia durante casi tres siglos” (p. 76) y agrega:

Si tuviéramos que sintetizar en pocos conceptos el modelo o paradigma newtoniano-cartesiano, señalaríamos que valora, privilegia, defiende y propugna la objetividad del conocimiento, el determinismo de los

fenómenos, la experiencia sensible, la cuantificación aleatoria de las medidas, la lógica formal y la “verificación empírica” (Martínez, 2002a, p. 76)

Al aplicar esta visión a los asuntos humanos quedan fuera aspectos significativos para cualquier persona como los sentimientos, los valores y las actitudes y permite solamente construir una imagen mecánica y determinista de nuestra existencia.

Contrastando con la visión anterior, el paradigma de la complejidad nos presenta una noción diferente de la realidad.

La noción de realidad en el paradigma de la complejidad

Humberto Maturana, biólogo chileno, reconocido representante del pensamiento complejo declara:

Sostengo que la cuestión más importante que la humanidad tiene frente a sí en este momento es la cuestión de la realidad. Y sostengo que esto es así, sea que nos percatemos o no de ello, porque todo lo que hacemos como seres humanos modernos, a título individual, como entidades sociales, o como miembros de alguna comunidad humana no social, implica una respuesta explícita o implícita a esta pregunta como base para los argumentos racionales que empleamos para justificar nuestras acciones. (Maturana, 2009, p. 11)

Esta declaración coincide notoriamente con el pensamiento de Charles Tart, psicólogo transpersonal, quien afirma que: “toda acción que emprendemos y todo pensamiento que concebimos reposan en un supuesto; y, comúnmente, en muchos” y sentencia “si desconozco que he dado algo por

supuesto, no tendré idea de que he obrado según presupuestos implícitos a menos que dé en una situación en que tienen consecuencias netamente contradictorias con ellos” (Tart, 1994, p. 63)

En la etapa pre-científica el criterio que dominó la mente de las personas fue la fe o, mejor dicho, la creencia en un determinismo divino o metafísico. Como lo llamó la *etapa teológica*, porque la teología fue en aquel tiempo el núcleo del conocimiento. Las organizaciones religiosas y místicas tuvieron un papel importante en la configuración del rostro de la realidad y también en el curso de los acontecimientos. La religión le dio a la realidad un origen y un curso divino. Posteriormente, el conocimiento sistematizado salió del dominio de la iglesia cuando la naciente clase burguesa se fue apropiando cada vez más de él, convirtiéndose esta clase en el actor social que iba a promover la contradicción dentro de la visión de la realidad hacia una imagen basada en la legalidad natural y el raciocinio. Ello ocurrió porque el conocimiento racional era necesario para el desarrollo de los medios de producción. Así la adquisición del conocimiento a la larga terminó por imponer una nueva visión del mundo y una nueva estructuración social basada en el aspecto económico.

El Renacimiento inicia la etapa moderna. El criterio que guió el pensamiento de las personas fue el raciocinio. Fue el periodo del florecimiento y desarrollo de la ciencia. Durante este periodo maduró el punto de vista positivista y se consolidó la alianza de éste con el capitalismo. Del antiguo dominio que la religión tenía sobre el conocimiento se pasó al dominio de la razón por parte de la ciencia. De acuerdo a Habermas, “Max Weber caracterizaba la modernidad cultural como la separación de la razón sustantiva expresada por la religión y la metafísica en tres esferas autónomas que son la

ciencia, la moralidad y el arte, que llegan a diferenciarse porque las visiones del mundo unificadas de la religión y la metafísica se separan” (En Foster et al., 1988, p. 27).

La teología se apartó para dar paso a la filosofía racional y a la ciencia. La observación de la naturaleza y el método experimental fueron los instrumentos que moldearon el rostro de la realidad que las personas contemplaron, tanto hacia sí mismos como hacia su entorno. La realidad fue sometida al pensamiento del hombre que creyó haberse adueñado de la naturaleza. El hombre buscó la certeza en una sola verdad para explicar al mundo y para ello empleó su mente racional de una manera rigurosa. El punto débil de este dominio de la racionalidad fue la fragmentación.

El desarrollo del conocimiento tuvo como necesidad y consecuencia la especialización y con ello la diversificación de ideas y de campos de ideas. La pluralidad de sistemas trajo consigo la revisión minuciosa de las diferentes propuestas y la conclusión a la que algunos llegaron fue la de que no hay algo tal como las leyes universales.

Por cualquier lado que se vea a la ciencia aparece la contradicción y la relatividad contextual. Es como si la realidad, por un lado, se resistiera a ser determinada por la voluntad teórica del científico y, por otro lado, como si también se resistiera a ser atrapada en una sola ley universal. La coexistencia de paradigmas opera actualmente según la política de la buena vecindad, aunque ya son varios los que hablan de revoluciones intelectuales, cambios de paradigma o revisiones epistemológicas profundas (Kuhn, 1971; Capra, 1985; Diesbach, 2000; González, 2005; Wilber et al., 1987; Briggs y Peat, 1989, Martínez, 2002a; Morin, 2004). La variedad de interpretaciones trajo consigo el

relativismo cognitivo y un nuevo construccionismo, abriendo el terreno amplio para la relatividad del conocimiento, incluso dentro de la ciencia.

Al decir de Diesbach (2000) “un nuevo modo de pensar, un nuevo paradigma, revoluciona no sólo la ciencia, sino la cultura entera” y puntualiza cuál es el origen de ese cambio y en dónde se está dando:

Esta búsqueda de un nuevo paradigma, iniciada en algunas disciplinas, proviene de un cambio fundamental de la imagen o percepción del mundo que está ocurriendo en nuestra época. Definitivamente, los viejos modelos han llegado a sus límites.

El número de científicos que hablan actualmente de un “Nuevo Paradigma”, crece cada día, y cada ciencia empieza a tener un nuevo enfoque a partir de los descubrimientos de este siglo, particularmente en física. Hoy, lo que sorprende a estos científicos es la convergencia del cambio que registran en su disciplina con cambios en otras disciplinas muy diferentes a la suya. Así, el nuevo paradigma de un físico puede ser parecido al de un biólogo o un psicólogo” (Diesbach, 2000, p. 21)

Desde la psicología, Ana María González Garza (2005) nos ofrece su opinión al respecto señalando que:

Algunos teóricos de la psicología profundamente interesados en la expansión del campo de la investigación psicológica –particularmente en lo que se refiere al estudio y comprensión del complejo fenómeno humano y de la realidad- se aventuran por nuevos caminos que les conducen a ir más allá de la visión mecanicista y materialista del mundo propia del modelo científico positivista, por considerar que éste reduce

importantemente las posibilidades de realizar estudios e investigaciones sobre fenómenos que van más allá de lo estrictamente material. Estas vías suponen un cambio de paradigma tanto en lo referente a la cosmovisión como a la naturaleza humana. (González, 2005, pp. 18-19)

En esta declaración podemos destacar la opinión compartida del cambio de paradigma que se ubica en una diferente cosmovisión, el aventurarse por nuevos caminos y la expansión del campo de investigación psicológica. La declaración de González Garza que sigue a su párrafo anterior aborda un punto fundamental para el presente trabajo. Dice González Garza que:

Si partimos de la premisa de que toda corriente psicológica se fundamenta en modelos explícitos o implícitos del universo y de la naturaleza humana, esto significa que las propuestas teóricas y los principios que rigen los diferentes enfoques y sistemas psicológicos dependerán de la visión del mundo y de la naturaleza humana que cada una ha adoptado como propia. (p. 19)

Lo que queda señalado en este párrafo es la adhesión de cada enfoque o sistema psicológico a una cosmovisión adoptada como propia y el control que ejerce sobre nuestros actos, pensamientos y sentimientos.

El científico actual empieza a valorar más el sentimiento que la razón. Varios científicos actuales coinciden con Nietzsche en que el tiempo del hombre socrático ya pasó, intentando señalar con ello que la confianza exclusiva en la razón es un grave error ya que la adoración de la razón, propugnada por el hombre teórico, nos aísla mucho de aquello que hace que nos sintamos vivos y

que la vida tenga sentido. Tras la pérdida de confianza de los proyectos de transformación de la sociedad, la fuerza se concentra en la realización personal. Si Prometeo y Sísifo fueron los símbolos del raciocinio, Narciso y Dionisio lo son ahora de la intuición. Al decir de Nietzsche “verdaderamente somos durante breves momentos el mismo Ser Primordial, y sentimos su deseo indómito de ser y gozar en la existencia” (como se citó en Buss, 2005, p. 336). En este sentido la visión de Nietzsche es la de una contemplación llena de vida y de pasión.

El individuo actual obedece a lógicas múltiples y hasta contradictorias entre sí. En lugar de un yo común, aparece una pluralidad de personajes. De tal forma que un modelo de sociedad moderna sería aquella conformada por infinidad de micro-colectividades heterogéneas entre sí.

De acuerdo a Helen Buss Mitchell (2005) “la definición de aquello que creemos como realidad y el significado del ser humano parece más difícil que nunca. Junto con la incertidumbre acerca de temas básicos ha surgido la sospecha, o el temor, de que quizá no existe un orden subyacente en el cosmos, ni un significado fundamental de la vida humana” (p. 359). Esta declaración pone también en debate la idea de que mediante el raciocinio es posible descubrir los secretos íntimos de la realidad y el significado existencial del ser humano.

Conforme los medios de comunicación acortaron las distancias y el mundo se convirtió en una aldea global, la diversidad y el pluralismo se hicieron más notorios. Otra característica lo fue el perder la certidumbre. A finales del siglo pasado Craig Owens (1988) señalaba en su escrito *El discurso de los*

otros; las feministas y el posmodernismo que la opinión de que “la hegemonía de la civilización europea se acerca a su final no es una percepción reciente” y particularizaba indicando que “por lo menos desde mediados de los años 1950 hemos reconocido la necesidad de salir al encuentro de diferentes culturas por medios distintos a la sacudida de la dominación y la conquista”. (en Foster et al., 1988, p. 93). En apoyo a su declaración, Owen cita a Arnold Toynbee, en el octavo volumen de su obra *Estudios de la historia* donde se menciona el fin de la era moderna y el inicio de una nueva era propiamente posmoderna, “caracterizada por la coexistencia de culturas diferentes” (p. 93) También cita a Paul Ricoeur, el cual, en 1962, escribió que “el descubrimiento de la pluralidad de culturas nunca es una experiencia inocua”, “cuando descubrimos que hay varias culturas en vez de una sola y en consecuencia, en el momento que reconocemos el fin de una especie de monopolio cultural, sea este ilusorio o real, estamos amenazados con la destrucción de nuestro propio descubrimiento. De súbito resulta posible que haya *otros*, que nosotros mismos seamos un <otro> entre otros” (en Foster et al., 1988, p.94).

La convicción del modo actual de ver que está desarrollándose se puede sintetizar diciendo que la certidumbre y la verdad unitiva no son posibles debido a que la existencia y la realidad son parciales, inconsistentes, plurales y múltiples. Esta convicción nos lleva a buscar algún elemento conciliatorio que permita la pluralidad sin la desintegración. Ese elemento pudiera ser encontrado en la ciencia dentro del principio de complementariedad.

En esencia el principio de complementariedad “subraya la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje, es decir, con un solo intento de captarla” (Martínez,

2002a, p. 152). La complementariedad requiere, por un lado, el aceptar la complejidad de la realidad y por el otro lado, reconocer nuestra limitación para conocerla. Dice Martínez Miguélez que ya Aristóteles había señalado que “el ser nunca se da a sí mismo como tal, sino solo por medio de diferentes aspectos o categorías” (como se citó en Martínez, 2002a, p. 153). Por esto, necesitamos una racionalidad más respetuosa de los diversos aspectos del pensamiento, una racionalidad múltiple. Habermas señala que esta racionalidad tendría que hacer accesible al mismo tiempo las tres esferas del conocimiento especializado, es decir, “creando una interacción sin restricciones de los elementos cognitivos con los práctico-morales y los expresivo-estéticos” (como se citó en Giddens et al. 2000, p. 209). Cada uno de nosotros ha sido determinado por un contexto social e histórico diferente, en mayor o menor grado. Todo ello equivale a estar ubicado en un ángulo ligeramente diferente para ver y vivir la vida y equivale también a tener una visión limitada del espectáculo.

Otro elemento que la nueva percepción demanda es el de la reflexividad del pensamiento, el cual consiste en la capacidad del ser humano de tomarse a sí mismo como objeto de observación, de flexionar su mirada 360 grados y verse en su propia manifestación. Esta capacidad autoconsciente lo hace único en la escala biológica evolutiva y le permite emitir juicios acerca de su propia persona y conocimiento. Aunque, “de acuerdo con la lógica de Tarski, un sistema semántico no se puede explicar totalmente a sí mismo (y) conforme al teorema de Gödel, un sistema formalizado complejo no puede contener en sí mismo la prueba de su validez, ya que tendrá al menos una proposición que no podrá ser demostrada, proposición indecidible que pondrá en juego la propia

consistencia del sistema” (como se citó en Martínez, 2002a, p. 151), la reflexividad hace posible tener un conocimiento de segundo grado, es decir, una meta-cognición, lo suficientemente amplia como para ir más allá del concepto. Con esta visión de segundo grado es posible que los autores partidarios de la nueva forma de pensar estudien sus propios contextos socio-culturales.

De manera resumida se puede decir que el pensamiento que actualmente se está estableciendo en contra de la visión clásica expresa un modo de ser en la realidad y de percibirse como tal siendo diferente del pasado, pero sin negar su relación con éste. Este modo de ser y de percibirse se funda en la sensación y el significado antes que en el raciocinio, por lo que no busca explicaciones universales o legales sino significativas. Su atención deja de estar en la generalidad para dirigirse a contemplar la riqueza de la singularidad. Se invierte entonces la relevancia de lo universal, que pasa a ser fondo, y se destaca como figura lo particular, abriendo no solo un abanico multicultural, sino también posibilitando el redescubrimiento de la propia personalidad. Es un volver a cartografiar tanto al mundo como a los grupos humanos que lo habitan, respetando la diversidad y rescatando los valores que se habían diluido en la colectividad. Acepta la incertidumbre y acepta la coexistencia pacífica, aún en la contradicción. Descubriendo la realidad compleja que fue ocultada por el reduccionismo y la simplificación, y mostrándonos una diversidad que puede desarrollarse bajo un principio de complementariedad y tolerancia.

Al abrir el posmodernismo el campo de la diversidad, creó las condiciones para la tolerancia de nuevas ideas y nuevas expresiones. Algunas de estas

ideas que venían aguardando por largo tiempo para ser reconocidas, de pronto entraron con facilidad en las mentes de muchas personas. Hay que recordar que desde los sesentas del siglo pasado, la confluencia de las filosofías y las prácticas orientales, importadas como parte de un movimiento occidental de disidencia e inconformidad, ligado a la posibilidad de comentar abiertamente experiencias anormales y completando con los descubrimientos de la propia ciencia en su frontera, comenzaron a moldear el nuevo rostro de la cultura. Al principio desordenado y casi caótico, pero cada vez más claro en sus perfiles. Hoy día podemos contemplar el rostro de un nuevo paradigma de conocimiento. Ese paradigma es un modelo basado en la espiritualidad, la contemplación y la unidad. Estos tres términos pueden parecer chocantes. Mejor dicho, son chocantes, si nos situamos en el terreno de los supuestos de racionalidad, control y fragmentación. Es necesario darle el nuevo sentido a lo que significa la espiritualidad frente a la racionalidad; la contemplación frente al control y la unidad frente a la fragmentación. Solo así podremos ver lo que realmente significa el cambio.

La cultura europea está basada fuertemente en el raciocinio. La racionalidad es el más fuerte distintivo de la modernidad. La reacción del modernismo contra la fe y la creencia dogmática se afianzó en nuestra mente. Herencia de ese supuesto de dominio de la racionalidad lo encontramos en la importancia que actualmente se le concede a la mente y al cerebro. Pero nuestras culturas del continente (ahora llamado americano) estaban más fincadas en la espiritualidad.

Raciocinio y espiritualidad están en la actualidad siendo confrontadas por el positivismo y conciliadas por el humanismo. Responden a dos supuestos

diferentes. El supuesto del modernismo es el de la supremacía de la racionalidad. No solo como característica distintiva de la especie humana sino como la única herramienta válida de conocimiento del mundo. La ciencia positivista es la máxima expresión de este supuesto. Por otro lado, a partir del humanismo, visto desde el llamado mundo occidental, y desde siempre para el mundo oriental, la espiritualidad es el nivel más alto en la Gran cadena del ser, que integra en su esencia todos los niveles: físico, biológico, mental, social y espiritual.

Por lo que toca a la contemplación y el control me gustaría citar una sabia comparación que hizo el Dr. D.T. Suzuki en uno de los varios seminarios que el Dr. Erich Fromm organizó en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, cuando fue catedrático de la Universidad Nacional Autónoma de México, y que está recogido en el libro de D. T. Suzuki y Erich Fromm, (1975), *Budismo zen y psicoanálisis*. El Dr. Suzuki hace una comparación entre el pensamiento oriental y el pensamiento occidental, tomando como representativo de cada uno de ellos a un poeta y a uno de sus versos. Por el pensamiento occidental toma el poema de Tenyson (poeta del siglo XVI). El poema dice: “Flor en el muro agrietado te arranco de las grietas, te tomo con todo y raíces, en mis manos, florecilla pero si pudiera entender lo que eres, con todo y tus raíces, y, todo en todo, sabría qué es Dios y qué es el hombre”. (como se citó en D. T. Suzuki, E. Fromm, 1975, p. 11)

Por otra parte, representando al pensamiento oriental, el maestro Suzuki cita un poema del siglo XVII de un poeta de nombre Basho, cuyo poema dice: “Cuando miro con cuidado ¡veo florecer la nazuna junto al seto!” (como se citó en D. T. Suzuki, E. Fromm, 1975, p. 9)

Intentemos comprender la diferencia. La acción de Tenyson para conocer es la de arrancar el fenómeno de su escenario natural, estudiarlo en un escenario artificial, como un laboratorio y tener un control sobre el fenómeno. Su intención es la de entender, como si hubiera un orden legal que espera ser descubierto por el hombre y finalmente, después del estudio del fenómeno, generalizar hacia toda la naturaleza, es decir, convertir el conocimiento en ley.

La búsqueda obsesiva por el orden, la predictibilidad y el determinismo nos lleva, en la mayoría de las ocasiones a 'ver' un mundo mecánico, inerte y sin sentido.

Por lo que corresponde al poema de Basho, la actuación de éste no solamente deja el fenómeno en su escenario natural sino que ni siquiera intenta comprender, sino solamente contempla, con cuidado, es decir, ver con los ojos del alma y no con los de la mente.

Ahora ya tenemos la diferencia entre control y contemplación. El control está aliado con el intelecto y persigue la transformación de la realidad y la imposición de un orden de legalidad. Conocemos su máxima expresión, le llamamos tecnología. La contemplación, por su parte, no persigue la transformación del mundo, respeta su curso de acción y solo pretende integrarse al fenómeno, ser uno con él. Esta es la visión del nuevo paradigma.

Comentemos brevemente lo que está en el núcleo de todo el cambio. La propuesta de unidad contra fragmentación. Un mundo fragmentado y una visión fragmentada de él es un punto de vista creado, no algo natural. El mundo fragmentado lo inventó R. Descartes y nosotros somos sus herederos. Nuestra visión del mundo es una visión de cosas separadas unas de otras. Incluso

nosotros mismos nos vemos como separados: de nuestro cuerpo, de nuestros instintos, de nuestros deseos. Freud vino a decirnos lo que pasa cuando pensamos de esa manera. Cuando enajenamos una parte nuestra creamos un desequilibrio patológico. Los ecologistas nos pueden decir ahora lo que pasa cuando nos separamos de la naturaleza, o más bien, cuando creemos estar separados de ella.

En *La conciencia sin fronteras*, Ken Wilber (1988) nos dice que cada vez que trazamos una frontera estamos abriendo un campo de batalla. Según él “lo que crea un par de opuestos es la demarcación como tal; en suma, trazar fronteras es fabricar opuestos” (p 35). También nos dice que “cuanto más firmes son nuestras fronteras, más encarnizadas son nuestras batallas” (p. 36). Ya sea que la frontera de la que estamos hablando sea entre persona y sombra, ego y cuerpo o cualquier otra, porque “la raíz de toda la dificultad se encuentra en nuestra tendencia a considerar los opuestos como irreconciliables” (pp. 38-39).

Cada vez que trazamos una frontera abrimos un campo de batalla, pero... también un punto de unión. Las fronteras no solo dividen sino también unen. Ubicar las fronteras significa localizar el punto en el que convergen dos aparentes opuestos, ya que “todos los opuestos comparten una identidad implícita” (Wilber, 1988, p. 39). Por eso es tan importante la emergencia de este nuevo paradigma basado en la unidad. Pero para entrar de lleno en sus posibilidades, es menester revisar primero nuestros supuestos. La ciencia ya ha empezado con esa revisión desde principios del siglo pasado. Lo hizo desde la línea más dura, desde la Física. Ahora empezamos a contemplar como natural un mundo de incertidumbre y de diversidad. La idea de ley está siendo

borrada del lenguaje académico, en su lugar estamos hablando de probabilidad. En el campo de la cultura estamos volviendo la vista hacia grupos que siempre habían estado ahí, pero que no éramos capaces de verlos porque no correspondían a nuestros supuestos, ni a los supuestos de la globalidad. Siguiendo el ejemplo de Bacho, no intentamos uniformizarlos con los prototipos de la cultura de dominio. Estamos empezando a ser más comprensivos y más contempladores... en silencio, como el alma necesita estar para poder 'ver'. Estamos empezando a ver conjuntamente con los ojos de la carne, los ojos del espíritu y los ojos de la mente. En la etapa pre-moderna vimos exclusivamente con los ojos del espíritu. En el modernismo lo hicimos con los ojos de la mente. Ahora estamos conjugando las tres visiones en una sola, de una manera holística.

Ken Wilber cita a Rollo May en su declaración de que "ni el ego ni el cuerpo ni el inconsciente pueden ser 'autónomos', sino que solo pueden existir como partes de una totalidad. Y es en esta totalidad donde deben tener su base la voluntad y la libertad" (como se citó en Wilber, 1988, p 156)

Cuando aceptamos la probabilidad de existencia de la singularidad, sin romper la estructura de la totalidad, esto es, sin afectar la gestalt, podemos ver la gran diversidad cultural, la gran diversidad natural, la gran diversidad de formas de aprender, coexistiendo de una forma armónica.

El posmodernismo trae consigo la aceptación de la diversidad. Cierto que esta aceptación no se da de manera grata, detrás de nuestra resistencia, primero a ver y después a aceptar algo diferente, se encuentra la fortaleza con la que nos hemos hecho uno con nuestros supuestos. Parecería que los

supuestos llegan a formar parte de nuestra propia naturaleza. Tan así de fuerte es su dominio.

A veces nos cuesta trabajo entender los puntos de vista diferentes. Martínez Migueles (2002a), comparando al objetivismo con el fundacionismo, señala que varios autores:

Aun aceptando la lógica del objetivismo, expresan la convicción de que, cuando examinamos los conceptos fundamentales como racionalidad, verdad, realidad, bondad, ética, rectitud, estética, etc., somos forzados a reconocer que, en último análisis, todos estos conceptos deben ser entendidos como *relativos* a un esquema conceptual específico, a un marco teórico, a un paradigma, a una forma de vida, a una sociedad, a una cultura. (p 19).

Ese “ser forzados a reconocer” es el momento en el cual dos discursos se encuentran con igual fuerza. Recordemos la situación que obligó a una revisión de los supuestos dentro de la Física; la doble naturaleza de la luz, como partícula y como onda. Cuando dos opuestos se encuentran con igual fuerza, automáticamente se abre la línea que divide, es decir, la frontera. La doble naturaleza de la luz llevó, no solamente a la Física a revisar sus supuestos sino también fue el inicio dentro de la ciencia para que otras disciplinas hicieran algo semejante. Hoy la naturaleza corpuscular u ondulatoria de la luz ya no es problema teórico, la conciliación ha surgido desde un nuevo punto de vista que las une, la teoría cuántica.

Nos gustaría que una propuesta semejante ocurriera en las disciplinas sociales. Pero los cambios no están realizándose con la misma velocidad en todos los ámbitos de la vida humana. Con tristeza vemos en los diarios como

hay luchas en varios pueblos o como algunos agreden a otros por diferencias raciales, de género o ideológicas. Aun no hemos aprendido a convivir en esa diversidad cultural que el mundo nos muestra. No hemos aprendido a disfrutar el espectro cultural amplio que la globalización, sin quererlo, nos permite contemplar.

La ciencia es una extensión del hombre, predominantemente racional. Y al igual que la inquietud humana busca orden y donde no lo encuentra lo construye. Uno de los problemas con ello es que, pasado algún tiempo, se olvida de que es solamente una construcción mental. Sucede con frecuencia que esas construcciones mentales, que son mapas de conocimiento, se convierten en el territorio que representan y, de representante pasan a ser lo representado. El mapa se convierte en supuesto que está listo para ser incorporado a las instituciones sociales. No olvidemos en este punto que la ciencia es una institución social.

Martínez Miguélez en su obra *La nueva ciencia; su desafío, lógica y método* (2002c) comenta una cita que Michel Foucault recuperó de un texto de Borges en el cual se lee una antigua clasificación china acerca de los animales:

Los animales se dividen en: a) pertenecientes al emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas (como se citó en Martínez, 2002c, p. 13)

Aparte de lo original que es, o lo inconcebible que pueda parecernos, esta clasificación pudiera, como a Foucault “hacernos reír durante mucho tiempo, no

sin un malestar cierto y difícil de vencer”. Por lo que Foucault explica que este malestar difícil de vencer señala el límite de nuestro pensamiento para aceptar una clasificación tan singular y sobre todo hecha por un pueblo que se ha distinguido por su sabiduría, como lo es el pueblo chino (como se citó en Mígueles, 2002c, p 13). Pero la misma sorpresa ha sido causada por la exposición de ideas tan descabelladas como la teoría de la libido y el inconsciente, por parte de Freud, o la idea tan extravagante como la de un sistema cósmico con el sol en el centro, o tal vez lo más ridículo ha sido el pensar que somos parientes de los simios y, peor aún, que tenemos relación con todo lo vivo y todo lo que nos rodea, como para llamar hermano al viento, al búfalo o a la montaña y sangrarnos el cuerpo para que el sol no se detenga en su camino diario.

Si revisamos un poco la historia del pasado indígena en México encontraremos una riqueza de ideas llenas de sabiduría. Pero antes debemos abandonar los supuestos con los que ordinariamente miramos al mundo. No estamos solos en esa tarea. Las mujeres han empezado a reclamar su derecho a ser vistas de manera igual que los hombres, es decir, ser vistas de una forma diferente a como las hemos estado mirando. Los homosexuales están pidiendo ser vistos y tratados también de una forma diferente, o al menos, tolerados en sus preferencias. Las minorías étnicas y las minorías con necesidades especiales, son otros de los grupos que se están sumando al movimiento por ser respetados y considerados desde sus particulares formas y modos de expresión.

La educación también es un ámbito que reclama un cambio de perspectiva. Formas menos mecánicas y rutinarias deben ser ensayadas

dentro y fuera de las aulas. El tiempo no debe ser un factor de estandarización. Y las diferencias individuales no tienen que ser un elemento ni justificación para la discriminación. Muchas cosas están cambiando en el campo educativo. Cambios que apuntan al nuevo paradigma, al paradigma de la complejidad, al paradigma de la comprensión y la unidad en la diversidad individual y colectiva. Cambios que apuntan a la unidad con el entorno. En una espiral que se extiende más allá de cualquier opuesto, llámese espacio o tiempo.

Estamos viendo las bondades dentro de las formas de nuestro tiempo. La globalización no tuvo la intención de abrir un campo a las nuevas ideas, pero lo hizo. El positivismo no tuvo la intención de ser el terreno en el que germinaran las contradicciones, pero lo hizo. En la medida en que los tiempos sociales se han desenvuelto, la posibilidad de nuevos órdenes ha germinado.

¿Cómo se conectan las perspectivas paradigmáticas científicas con las perspectivas pedagógicas?

A pesar de que aún falta por conocer las características que tienen las perspectivas disciplinares respecto de la noción de realidad, podemos ir dando un adelanto a la relación de esta parte del análisis con la parte de la enseñanza, que aún no se aborda. Lo primero que tenemos que hacer es pensar cuál sería la mejor estrategia para transmitir, mediante la enseñanza disciplinar, las características paradigmáticas. La mejor forma es pensar con congruencia. Las dos perspectivas paradigmáticas parecen estar describiendo no una sino dos realidades diferentes y dos formas diferentes de conocerla y tratarla. Esto es solo una apariencia, de hecho, se trata de dos mapas de conocimiento que atienden a elementos diferentes de un mismo territorio.

Deseo recordar en este punto que los paradigmas científicos son considerados en este trabajo como perspectivas paradigmáticas científicas que, en el campo de la ciencia, se complementan. Existe un solo núcleo de generación de conocimiento riguroso al cual le llamamos ciencia, y los paradigmas científicos son sus perspectivas, cada una con sus partidarios y cada una con sus propuestas.

El tiempo, por ejemplo, es lineal en el paradigma de la simplificación, con la característica de direccionalidad, que va del pasado al presente y de éste al futuro, también es absoluto, no cambia ni se flexibiliza. El espacio, por su parte, para este mismo paradigma tiene también la característica de absoluto, no cambia ni se flexibiliza. Por su parte, en el paradigma de la complejidad, tanto el tiempo como el espacio son flexibles e incluso irrelevantes para algunos fenómenos (v. gr. Sincronicidad, potenciales de reacción transferidos, experiencias cumbre, inconsciente colectivo). Otra diferencia importante entre los paradigmas es el determinismo y la legalidad (supuestos que están íntimamente relacionados) correspondientes al paradigma de la simplificación y, en el otro extremo, la propuesta de la libertad y el significado, como supuestos básicos para comprender la singularidad y el cambio, que corresponden al paradigma de la complejidad.

Adelanto desde esta parte del trabajo, que las estrategias de educación congruentes a las características de esos supuestos serían las formas de enseñanza que tendieran a respetar la esencia de los supuestos que las fundamentan. Por ejemplo, el análisis teórico y práctico (psico-análisis y análisis de la conducta) congruente con una realidad fragmentaria, localista y de tiempo lineal, correspondientes con la perspectiva de simplificación. Por otro

lado, empatía (ser uno con), experimentación (vivir la experiencia o hacer contacto) y creatividad, que, serían congruentes con una perspectiva pedagógica de complejidad. El capítulo cuatro tratará la conexión entre la noción de la realidad y la enseñanza de la psicología. Antes de llegar a ello, a continuación el capítulo tres nos analizará la noción de realidad que subyace en cada una de las cuatro perspectivas disciplinares, o cuatro fuerzas en psicología.

CAPÍTULO 3

La noción de realidad en las cuatro fuerzas de la psicología

Al ser humano hay que verlo, estudiarlo y comprenderlo desde tantas ópticas como disciplinas y corrientes existen, con el fin de percibirlo en toda su grandeza y dignidad
Ana Ma. González Garza

La noción de realidad en el Psicoanálisis (primera fuerza)

- a) El modelo médico y el psicoanálisis
- b) Represión y transferencia
- c) El determinismo psíquico

La noción de realidad en el Conductismo (segunda fuerza)

La noción de realidad en el Humanismo-Existencialismo (tercera fuerza)

- a) Libertad en el ser humano
- b) Tendencia autorrealizante
- c) conciencia del significado existencial de la dicotomía de la vida y la muerte

La noción de realidad en la Psicología transpersonal (cuarta fuerza)

En este capítulo se aborda la noción de realidad que tiene cada una de las cuatro fuerzas en psicología. En términos generales se destaca la diferencia entre la adhesión del psicoanálisis y del conductismo al paradigma de la simplificación y la adhesión del humanismo-existencialismo y la psicología transpersonal al paradigma de la complejidad.

Si nos ubicamos en el presente, como punto de observación y miramos hacia el pasado de la disciplina científica que hoy conocemos (o creemos conocer) como psicología, puede resultar uno de dos panoramas: o vemos una línea definida y ordenada de ideas que se fueron sumando para formar un todo sistemático y coherente que da cuenta de nuestra naturaleza como humanos dentro de una realidad claramente definida y totalmente predecible, o, vemos un cuadro complejo, con ideas caóticas y contradictorias, como si fuera una construcción surrealista. En cualquiera de las dos visiones la situación finalmente es la misma, tan solo una representación mental. Un producto del

intelecto, aderezado con un poco de intuición. Por fortuna para algunos y para molestia de otros, los libros tienen la virtud de presentarnos el panorama de una forma lineal y sencilla. Así, a la mayoría de nuestros alumnos de psicología que cursan en los primeros semestres de su formación les han hecho saber que la historia de la psicología como ciencia rigurosa se inició en 1879, en Leipzig Alemania. Les han hecho saber que en esa fecha se inició la construcción de una disciplina con un principio general, un método propio y un sistema de ideas derivadas de ese principio general, reuniendo de esa manera todos los requisitos para ser considerada una ciencia. Esos alumnos conocen, además, las ideas que le siguieron a ese episodio de la creación del primer laboratorio de psicología. Los nombres de los autores que siguieron adicionando ideas a la construcción del edificio de la psicología también son conocidos dentro de las aulas donde se forman psicólogos y así también la metodología de intervención que propusieron.

Para muchos en el presente, este panorama histórico lineal es suficiente y sus profesionistas no requieren más que conocer los detalles de cómo las ideas se fueron alineando entre sí y cuál es la metodología derivada de la construcción teórica que se formó. Casi sin cuestionamiento, sólo se requiere aprender el discurso histórico y sumarse al proceso para ir formándose poco a poco como psicólogo. La propuesta académica que correspondería a esta postura sería la de minimizar los aspectos teóricos y enfatizar los aspectos prácticos. Dentro de esta propuesta los planes y programas con los que se forman psicólogos se deben elaborar con una tendencia orientada hacia el ejercicio profesional.

De Acuerdo con Macotela (2007), “la psicología parece estar ingresando en un nuevo momento en su evolución. Si bien continúa desarrollándose como disciplina académica, también ha ido adquiriendo reconocimiento como profesión”. (p. 8) Más adelante agrega que dos son los elementos que a su juicio han ido modificando el estado de cosas; “Primero, las discusiones sobre la necesidad de establecer en la formación de psicólogos una relación más clara entre la teoría y práctica. Segundo, el considerar seriamente las expresiones comunes de los egresados en el sentido de que aprendían a ser psicólogos cuando habían salido de la carrera. Es a partir de aquí que empiezan realmente a perfilarse las iniciativas más efectivas para la formación de psicólogos al amparo del concepto de profesionalización de la disciplina” (p. 10)

Dejando a un lado la propuesta de solución sugerida por la Dra. Macotela, esto es, la propuesta de profesionalizar la formación disciplinar, con respecto al primer elemento mencionado, la de la falta de claridad entre la teoría y la práctica, podemos suponer dos posibilidades: uno, que desde el principio no existía esa claridad para todo el campo disciplinar y, dos, que la claridad que antes existía ahora ha perdido congruencia y se presenta como poco clara. En lo particular el presente trabajo se inclina por lo segundo. La teoría actual se está modificando de una manera radical, en tanto que la práctica aún responde a los viejos modelos de interpretación teórica. De ser esto cierto, la práctica profesional actual debería cambiar para ser congruente con el cambio que se está produciendo en el terreno de la teoría y con la efectividad que esa práctica profesional requiere tener dentro de una realidad que se presenta como diferente a la anteriormente contemplada.

Tal vez, aceptando el dato de la Dra. Macotela, de que los egresados de psicología expresan que aprenden a ser psicólogos cuando han salido de la carrera, es que haya que revisar si la falta de claridad entre la teoría y la práctica se presenta: en un nivel curricular (ubicando el problema en los planes de estudio); teórico particular (ubicando el problema en las construcciones teóricas dominantes en la psicología); o filosófico epistemológico (ubicando el problema en el nivel de los paradigmas en ciencia).

Aquí, nuevamente la opinión sostenida en este trabajo es que el problema se manifiesta más claramente en el nivel de los planes de estudio, pero sus raíces se extienden hasta las nociones principales de los paradigmas de conocimiento en ciencia, pasando por las grandes construcciones teórico-prácticas de la psicología. La conclusión a esta presunción es la de que hace falta revisar la relación que hay desde las nociones bajo las que se construyen los paradigmas, hasta los planes de estudio con los que se forman psicólogos en las escuelas.

Estamos sobre el hecho reconocido ya por muchos y al cual se suman día a día más y más investigadores de diversas disciplinas científicas, de una confrontación entre paradigmas en el campo de la Ciencia. Y que esta confrontación está afectando a todas las disciplinas científicas de una manera radical, entre ellas a la psicología; como disciplina y como práctica profesional.

En el libro *Transpersonal Psychologies* (versión en español, Psicología transpersonal), escrito por Charles Tart (1994), el autor dedica un capítulo completo a hablar sobre los supuestos. El capítulo es una exposición de más de setenta supuestos que subyacen a los temas más importantes en la psicología occidental. En cada supuesto se contrastan la postura tradicional

y la posición espiritual (transpersonal). Según Charles Tart: “toda acción que emprendemos y todo pensamiento que concebimos reposan en un supuesto; y, comúnmente, en muchos (...) esta clase de supuestos son *implícitos*, verdaderos actos de fe a los cuales prácticamente nunca dedicamos un pensamiento consciente”. (Tart, 1994, p. 63)

De lo que ahí se trata, dos aspectos merecen ser destacados: uno, el que cualquier pensamiento y cualquier acto está determinado por supuestos y dos, que la mayoría de los supuestos son implícitos, por lo que no son sujetos a escrutinio consciente. Estos dos aspectos dan a los supuestos un inmenso poder sobre nosotros. Los supuestos actúan cargados de un gran apego afectivo y es posible que en ningún momento a lo largo de nuestras vidas pensemos ni por un momento cuestionar su validez. Existen varios ejemplos en la literatura psicológica que nos demuestra que nuestras reacciones se basan a menudo en estereotipos y prejuicios y que ellos operan desde el inconsciente. Esta determinación de los supuestos se extiende más allá del ámbito de la vida cotidiana y coloquial, se encuentra también en todo sistema de conocimiento, incluyendo el campo de la ciencia, “...en forma de artículos de fe, como asertos tajantes de que tal o cual cosa es verdad” (Tart, 1994, p. 66) y después comenta diversos modos de ver esas verdades evidentes desde la perspectiva de las psicologías espirituales.

El cuestionamiento de los supuestos en la psicología tradicional es algo extremadamente difícil de llevar a cabo, pero tiene su valor compensatorio al poner en el tapete de cuestionamiento aspectos que casi nunca se han puesto bajo la lente del análisis. Adicionalmente, varios de esos supuestos se han venido presentando como hechos. Sin que se nos hubiera invitado a

someterlos a duda. Ello es comprensible porque, como dice Tart todo supuesto que se ha hecho implícito nos gobierna por completo y nos quita el poder de cuestionarlo.

Los supuestos que se comentan en ese capítulo actúan implícitamente en la mente de la mayoría de los psicólogos. A pesar de la diversidad de escuelas, la mayoría de los psicólogos dan por verdaderos esos supuestos. Quienes empezaron a cuestionar la validez de los supuestos en psicología han sido los psicólogos humanistas y, de una manera más radical, los psicólogos transpersonales. Tart expone y comenta en esa obra los supuestos sobre la naturaleza del universo, supuestos sobre la naturaleza humana, sobre la función del hombre en el universo, sobre la naturaleza de la conciencia humana, sobre los estados de conciencia alterada, sobre la relación entre mente y cuerpo, sobre la muerte, sobre la personalidad, sobre los procesos cognitivos, sobre la afectividad, sobre el aprendizaje, sobre la memoria, sobre la motivación, sobre la percepción, sobre las relaciones sociales y, sobre supuestos varios.

Los supuestos corresponden directamente con la posición occidental ortodoxa, con el punto de vista positivista, con el modelo newtoniano cartesiano de la realidad y con el paradigma fragmentario. Charles Tart tiene el mérito de llevar al plano de la conciencia el debate que en torno a esos supuestos nos lleva a considerar las verdades que hasta el momento han gobernado nuestra percepción de la realidad, nuestra propia concepción como seres humanos y nuestra relación de conocimiento y representación de todo con todo. Aunque el contenido del capítulo está referido al conocimiento psicológico en particular, lo mismo puede ser considerado aplicable al conocimiento científico en general.

A continuación abordaremos el aspecto de cuál es la noción de realidad desde la cual cada una de las diferentes fuerzas dentro de la Psicología ha construido su propuesta teórica y su metodología de intervención.

La noción de realidad en el Psicoanálisis (primera fuerza)

Para saber cuál es la noción de realidad en la que fue propuesto originalmente el psicoanálisis hay que conocer y analizar tres hechos: uno, que la preparación académica tanto de Freud como de los primeros psicoanalistas fue dentro del modelo de la medicina alópata; dos, que, según declaración del propio Freud, los dos procesos básicos del psicoanálisis son la represión y la transferencia y, tres, que el principio básico del psicoanálisis es el determinismo psíquico. Veamos cómo estos tres aspectos muestran una clara noción de realidad en su propuesta teórica y, posteriormente, en el capítulo siguiente, ver la correspondencia con su propuesta metodológica de enseñanza e intervención.

a) El modelo médico y el psicoanálisis

El modelo médico alópata tiene una noción lineal tanto del tiempo como del espacio y una visión causal de los fenómenos. El modelo médico utiliza un esquema de tres elementos bajo el cual funciona la práctica médica oficial. El agente causal es el primer elemento, la enfermedad es el segundo y el síntoma es el tercero. Según este modelo, el orden temporal en el que naturalmente ocurren estos elementos en la vida del paciente es que primero aparece el agente causal, después aparece la enfermedad y por último aparece el síntoma. En la práctica médica el orden con el que se practica la intervención

es al revés: síntoma, enfermedad y agente causal, respetando la legalidad y causalidad del orden natural. Esta anotación de orden temporal natural y orden temporal de intervención es importante para señalar que en la práctica terapéutica psicoanalítica y, a veces en la práctica médica, la estrategia principal consiste en remontarse al pasado para averiguar las causas del fenómeno y poderlo manejar. El paciente refiere al médico los síntomas por los que acude a la consulta, después, basándose en las evidencias físicas, el médico diagnostica una enfermedad y por último, eventualmente, a la enfermedad se le atribuye un agente causal.

La práctica médica enseña que las declaraciones del paciente con respecto a su salud son descripciones de síntomas. Las mediciones que se practican se refieren también a los síntomas. Tales síntomas son considerados en este modelo como el efecto de la causa enfermedad. Es decir, la enfermedad es causa de los síntomas. Desde otro ángulo, el síntoma es una consecuencia de la causa enfermedad. La enfermedad es causa y el síntoma es efecto. A su vez, la enfermedad es una consecuencia de un agente causal. El agente causal es la causa y la enfermedad es el efecto.

Con este modelo médico, de causa-efecto y de linealidad en el tiempo, se entrena a los médicos para diagnosticar enfermedades a partir de la evidencia de los síntomas y se les entrena también a buscar la comprobación de la enfermedad y, en algunos casos, al agente causal, mediante pruebas clínicas y mediante evidencia física. El médico es entrenado a buscar causas físicas ante la presencia de síntomas.

Tanto Freud, como los primeros psicoanalistas, buscaron causas físicas para los síntomas de las enfermedades mentales. Al no encontrar causas

físicas, construyeron una explicación causal bajo el mismo modelo de causa efecto y linealidad en el tiempo. Ciertamente es que tuvieron que proponer un nuevo territorio, no físico, pero el esquema se conservó. Ellos siguieron buscando causas en el pasado, ante las evidencias del presente. Fue un acto de fidelidad a las ideas de causalidad, espacio absoluto y linealidad temporal.

No todos los médicos simpatizaron con la propuesta. Los médicos siguieron comprobando enfermedades y agentes causales en tanto que los psicoanalistas se afianzaron poco a poco mediante la lógica de sus declaraciones, aunque bajo el mismo esquema: agente causal, enfermedad, síntoma. Los agentes causales en el modelo psicoanalítico freudiano fueron ubicados en episodios traumáticos de la infancia. Es pertinente decir que los médicos nunca cuestionaron los síntomas de las pacientes histéricas, solo su causa. Los médicos pensaron que ellas fingían.

El modelo médico sigue funcionando, aunque cada vez más bajo cuestionamiento. Cuando un médico habla de trauma (contacto de superficies con lesión de tejido orgánico) como causa de dolor, inflamación o fiebre, él puede mostrar el tejido orgánico dañado y las células muertas. Pero cuando un psicoanalista habla de "trauma", él no puede mostrar una lesión en la estructura mental, solo puede dar argumentos lógicos convincentes, amparado en la lógica lineal causal con la que funciona el pensamiento de quien escucha.

De similar manera, cuando un médico habla de un agente causal los estudios de laboratorio pueden mostrar bajo el microscopio la existencia de virus o bacterias, no así el psicoanalista el cual tiene que acudir nuevamente a la coherencia interna de su propuesta teórica.

La propuesta teórica psicoanalítica, basada en el modelo médico alópata es causal y lineal en el tiempo con una dirección que va del pasado hacia el futuro.

b) Represión y transferencia

La propuesta psicoanalítica del proceso de represión nos da quizá la mejor idea de la visión del psicoanálisis toda vez que en el proceso se implican pulsiones, descargas y tensiones. Todo bajo un modelo mecánico que responde a los principios de la termodinámica.

Según Alexander Lowen (1998) Freud escribió en 1914, en su artículo *Historia del movimiento psicoanalítico*: “la teoría del psicoanálisis constituye un intento de explicar dos hechos que le sorprenden a uno inesperadamente cuando trata de hallar los orígenes de los síntomas de un neurótico en su vida pasada: la resistencia y la transferencia” (como se citó en Lowen, 1998, p. 18) En la misma obra, Lowen concluye más adelante que “la resistencia que el paciente muestra en el psicoanálisis es solo la expresión manifiesta de la luz roja de la represión” (p. 36). Conclusión esta que se sustenta bajo la declaración de Freud al estar exponiendo acerca del yo. Dice Freud “también proceden del yo las represiones por medio de las cuales se intenta apartar ciertas tendencias de la mente, no solo de la conciencia, sino también de sus otras formas de manifestación y actividad” (como se citó en Lowen, 1998, p.36).

Por otro lado, según declaración de David Nasio (1996) Freud escribió que:

La aceptación de procesos psíquicos inconscientes, el reconocimiento de la doctrina de la resistencia y de la represión, la consideración de la

sexualidad y del complejo de Edipo, son los contenidos principales del psicoanálisis y los fundamentos de su teoría y quien no esté en condiciones de adherir a todos esos principios no debería contarse entre los psicoanalistas (como se citó en Nasio, 1996, p. 15).

En la misma obra de Nasio encontramos la siguiente declaración de Freud, no referenciada, “La teoría de la represión es el pilar en el que se basa el edificio del psicoanálisis” (como se citó en Nasio, 1996, p. 32)

El proceso psicoanalítico de la represión fue analizado y expuesto por David Nasio (1996) en su obra *Grandes psicoanalistas Vol. I*. Este proceso, según la interpretación de Nasio “es una versión corregida de un modelo conceptual del llamado arco reflejo, modelo conceptual ya clásico utilizado por la neurofisiología del siglo XIX (...) todavía un paradigma fundamental de la neurología moderna” (p. 18). Bajo ese análisis podemos entender como el proceso de represión responde a los principios básicos de la termodinámica, donde fenómenos como: energía, tensión, transformación, descarga y pulsión son los elementos principales de la represión.

Así como la represión ocupa un lugar central en la teoría psicoanalítica para la comprensión de los síntomas, la transferencia, por otro lado, ocupa un lugar primordial en el proceso de la práctica terapéutica psicoanalítica. El terapeuta busca intencionalmente la descarga de la pulsión (energía retenida) mediante una transformación de la expresión (descarga atemperada de la pulsión). El contenido psíquico es el mismo, lo que cambia es la manifestación de la energía (primer principio de la termodinámica: la energía no se crea ni se destruye solo se transforma). La transferencia se basa en la proyección de los deseos y temores sexuales

reprimidos sobre la persona del psicoanalista. En el terapeuta se depositan no solo las ideas y expectativas conscientes del paciente sino también aquellas ocultas e inconscientes, tanto en su contenido racional como en el emocional. La función que cumple la transferencia es la de desplazar el contenido de la pulsión hacia la persona del terapeuta, para una descarga disminuida de la pulsión.

En el modelo psíquico de Freud podemos encontrar solamente una diferencia con respecto al modelo newtoniano, y es la propuesta del origen pulsional. Para Freud una vez que se crea el representante pulsional, todo origen de la pulsión es interno. Esto equivaldría a decir en el modelo newtoniano que una vez que se crearan los símbolos, de ellos surgiría toda la energía y la materia, lo cual, como podemos fácil concluir, significaría la contradicción con la ley de la conservación.

Los fenómenos de represión y transferencia nos permiten ver así otras dos características de la noción de realidad del psicoanálisis, su naturaleza legal y su funcionamiento mecánico.

c) El determinismo psíquico

La idea de legalidad y la de la determinación psíquica sobre la vida consciente son ampliamente reconocidas en la propuesta del psicoanálisis. La legalidad del psicoanálisis está fincada en los supuestos de asociación, localidad y fragmentación toda vez que los contenidos inconscientes cargan a los objetos de la vida cotidiana de significado reprimido. Y aunque la

proyección del significado oculto se generaliza en la vida consciente, los objetos pulsionales son pocos, definidos y separados.

Finalmente, la teoría psicoanalítica es reduccionista pues explica cualquier acto mental con solamente dos posibilidades: represión de la pulsión (displacer) o descarga atemperada de la misma (placer).

Resumiendo, la realidad para el psicoanálisis, en su versión original, es: causal, con tiempo lineal y absoluto, mecánica, con espacio localista, fragmentaria y determinista. Características todas que corresponden a la perspectiva de simplificación.

Adelantándonos al análisis que aparecerá en el siguiente capítulo, la perspectiva pedagógica congruente con las características señaladas para el caso del psicoanálisis es la de simplificación. Una enseñanza generalizadora se ajusta a la legalidad de la naturaleza del fenómeno, tanto como a su determinismo. Lo que cambia en cada caso es el contenido del material reprimido, así como la atmósfera emocional que lo acompaña. El psicoanálisis, tanto en teoría como en metodología, es analítico. La enseñanza congruente es esquemática para dar cuenta del esquema mecánico propuesto en la teoría (estructura dinámica de la personalidad: yo, ello y superyo). La perspectiva pedagógica congruente es también generalizadora (repetitiva) ya que los principios no cambian. Abordaremos con mayor amplitud este tema en el capítulo cuatro. Antes, pasemos al análisis del conductismo para descubrir la noción de realidad que le subyace.

La noción de realidad en el Conductismo (segunda fuerza)

El conductismo tiene un reconocido estatus dentro del positivismo. Como segunda fuerza en la Psicología presenta una imagen clara de su visión de la realidad.

Para entender la noción de realidad en la que el conductismo construyó tanto su teoría como su metodología de intervención bastará una rápida revisión histórica de sus más importantes ideas: el determinismo ambiental, el asociacionismo estímulo respuesta, el análisis funcional de la conducta y la ley del efecto.

Los antecedentes remotos del pensamiento conductista los encontramos dentro del pensamiento de la cultura de los griegos. La curiosidad mental del filósofo griego le permitió descubrir que el mundo se dividía en dos clases de cosas: las que se movían de manera propia y las que no y adjudicó al primer grupo el atributo del alma. Lo animado, es decir lo que se movía por sí solo, tenía una característica diferente a lo inanimado, la sensibilidad. Movimiento y sensibilidad fueron los atributos distintivos que inquietaron la curiosidad intelectual griega. La naturaleza de estos atributos produjeron las teorías de los elementos como soporte de explicación. Como señala Sahakian (2000) “cada uno de los elementos, excepto la tierra, ha sido el soporte de una teoría” (p. 15). El alma, que dotaba de movimiento y sensibilidad a los entes animados, representó uno de los campos de estudios más interesantes para los griegos. Con Platón, la explicación del comportamiento del hombre dio un gran avance. Fenómenos como motivación, percepción, inconsciente e incluso el valor de los sueños, formaron parte de sus famosos *Diálogos*. Pero el paso decisivo lo fue el descubrimiento de la asociación de las ideas. En la conversación entre

Sócrates y Simmias (Platón, *Fedón*) encontramos la siguiente declaración en boca de Sócrates: “cuando al ver u oír algo, o al tener cualquier otra percepción, no solo se conoce la cosa de que se trata, sino también se piensa en otra sobre la que no versa dicho conocimiento, sino otro” (como se citó en Sahakian, 2000, p. 22).

También data de la cultura griega una idea de Plotino (205 a 270) tomada de su obra *Eneadas*, que es un fundamento del concepto identificado más tarde con John Locke. Dice Plotino, refiriéndose a la sensación: “además si lo que percibe es cuerpo, no podrá percibir de ninguna otra manera, que si como algunas imágenes se imprimiesen de cera en un sello; tanto si las formas sencillas se imprimiesen en la sangre, o en el aire” (como se citó en Sahakian, 2000, p. 33).

Después de brillantes intuiciones como las que se acaban de citar vendrá un periodo de oscuridad en el pensamiento europeo que durará hasta el siglo XV, época en que renacerá la filosofía natural y, poco a poco, se irá imponiendo sobre la filosofía moral y la idea de Dios.

Los griegos habían sentido especial satisfacción en la obviedad de sus planteamientos, la naturaleza descubría su legalidad a todo aquel que la buscara con rigor en su pensamiento. Los griegos juzgaron irrelevante la experimentación como vía de conocimiento, e incluso despreciaron el imperfecto mundo de la realidad cuando éste no se ajustaba al perfecto mundo de las ideas abstractas. De igual manera se condujo el pensamiento de la Edad Media, dada la orientación que la teología impuso.

La comprobación, como vía de validación del conocimiento, fue lentamente apareciendo en el pensamiento europeo con filósofos tales como

Roger Bacon. Sin embargo fue la figura de Galileo Galilei la que revolucionó la idea que el hombre tenía de sí mismo y del universo. Su revolución consistió en situar la “inducción” por encima de la “deducción”, como el método lógico. La filosofía griega minimizó el papel de la inducción. La cultura moderna occidental lo considera, a partir de Galileo el proceso esencial para la adquisición de conocimiento. El renacimiento impuso un punto de vista general opuesto al de los griegos. Lejos de ver el mundo real como una representación imperfecta de la verdad ideal, la nueva postura consideró las generalizaciones solo como representaciones imperfectas del mundo real. El renacimiento también trajo consigo una condición de desarrollo del conocimiento empírico: la exigencia de la divulgación y la de reunión de pruebas. La revolución que iniciara Galileo a principios del siglo XVII, fue espectacularmente completada por Isaac Newton a finales del mismo siglo. A partir de las observaciones y conclusiones de Galileo, del astrónomo danés Tycho Brahe y del Astrónomo alemán Johannes Kepler, Newton llegó, por inducción, a sus tres leyes simples del movimiento y a su mayor generalización fundamental: la ley de gravitación. La atmósfera intelectual que se formó en el campo del conocimiento permitió el surgimiento de una de las ideas que más influyó en el establecimiento de la propuesta conductista. La idea de la continuidad de la conducta. Esta idea fue un producto derivado de la propuesta conjunta de Alfred Russel Wallace y Charles Darwin. *El origen de las especies* de Darwin es piedra angular para la explicación de la conducta. La idea evolucionista y el principio de continuidad biológica impulsaron la línea de explicación refleja de la conducta.

La línea de explicación refleja de la conducta tiene como antecedente importante la propuesta de René Descartes, quien tomando como modelo las

figuras mecánicas de los jardines reales de Versalles, sugirió que el cuerpo humano funcionaba de similar manera, acercando la explicación de la conducta a fenómenos meramente mecánicos.

En 1750 el fisiólogo escocés Robert Whytt, utilizando el método experimental, ampliará el principio del estímulo de Descartes. Observando varios reflejos, Whytt concluye la necesaria relación entre dos tipos de acontecimientos: los estímulos externos y las respuestas corporales. Con el posterior descubrimiento del concepto de “arco reflejo” Charles Sherrington, fisiólogo inglés, resumió las causas de la conducta refleja, considerando leyes cuantitativas estímulo- respuesta.

Hacia fines del siglo XIX, un médico de origen ruso, de nombre Iván Mijailovich Sechenov, haciendo cursos de posgrado estudió en varios laboratorios de científicos europeos. Con Emil Du Bois Reymond, ayudante de Johannes Mueller, obtuvo información acerca del carácter eléctrico de la conducción nerviosa. Posteriormente, Sechenov trabajó con Ludwig, Hemholtz, Bunsen y Bernard. En el laboratorio de Bernard ejecutó experimentos que proporcionaron la base de su hipótesis sobre la acción refleja del cerebro. Dichos trabajos fueron el fundamento de la escuela fisiológica rusa y dieron inicio al trabajo de investigación que posteriormente desarrollaron Pavlov y Bechterev (Hilgard y Marquis, 1969, pp. 31-34).

Vladimiro Bechterev estudió algún tiempo con Wilhem Wundt y su obra *La psicología objetiva* apareció publicada en forma de serie de 1907 a 1912. Posteriormente traducida al francés, después al alemán y finalmente al inglés, fue discutida en 1914-1915 en un seminario conducido por John Broadus Watson en la Universidad John Hopkins. En 1918 se publicaron como libro los

trabajos de tesis doctoral de Florence Mateer, trabajos que eran una réplica de los experimentos de Krasnogorski, discípulo de Pavlov. Fue, sin embargo, el estudio que realizó John Broadus Watson, en colaboración con Rosalie Reyner, en 1920, lo que predispuso las condiciones para el establecimiento de la postura radical conductista (Hilgard y Marquis, 1969, pp. 34-36). Desde los años veinte y particularmente en los treinta, la psicología norteamericana estaba plenamente identificada con los esquemas asociacionista estímulo-respuesta y estímulo-estímulo. Esquemas que se consolidaron bajo un principio fundamental: el reforzamiento, entendido no en el sentido fisiológico, como fue expuesto por Pavlov, sino con un sentido medioambientalista de consecuencia a la conducta.

En el periodo de 1931 a 1938, Skinner se dedicó a reunir, bajo un nuevo procedimiento de investigación, varios trabajos que le permitieron hacer una presentación sistemática de datos experimentales en una de sus primeras obras *La conducta de los organismos* y culminar con su propuesta más clara en 1953, con la publicación de *Ciencia y conducta humana*.

Resumiendo, la realidad para el conductismo es: legal determinista, causal asociacionista, mecánica, fragmentaria y con tiempo y espacio absolutos.

Una perspectiva pedagógica congruente con estas características sería simplificadora. El campo teórico se simplifica a unos cuantos principios, tal como el principio de asociación y la ley del efecto. El principio explicativo general se reduce a dos elementos: la conducta y el ambiente, dentro de un determinismo ambiental. El esquema explicativo se simplifica a tres términos relacionados (ocasión-respuesta-consecuencia) en una triple relación de

contingencia. La estrategia de intervención se simplifica al manejo del medio que está en relación con la conducta. La tecnología creada por el conductismo es de una fuerza impresionante, entre otras cosas debido a esta simplificación. La perspectiva pedagógica congruente con esta perspectiva disciplinaria es de simplificación. Se le enseña al alumno a seguir un esquema invariante de acción, tanto para el registro como para la modificación. Se enseña de una manera esquemática, generalizadora, analítica y repetitiva. En el capítulo cuatro se extenderá este tema. A continuación analizaremos la noción de realidad que subyace en la tercera fuerza (perspectiva humanista-existencialista).

La noción de realidad en el Humanismo-existencialismo (tercera fuerza)

La tercera fuerza en psicología es el territorio teórico en el que la cosmovisión cambia. De hecho, el humanismo-existencialismo surgió como una reacción contra la noción mecanicista y determinista del psicoanálisis y el conductismo. Hay tres elementos que marcan el cambio y se ubican en la naturaleza del cosmos y del ser humano. El primer elemento es el de la libertad. Entendida la libertad como la posibilidad de elegir y de participar en el curso de la realidad. Este elemento cambia todo el panorama porque concibe al menos una parte del universo como indeterminado y nos pone en un escenario de incertidumbre y decisión. El segundo elemento es la tendencia autorrealizante, entendida como una corriente universal evolutiva de complejificación, lo cual conlleva una constante tendencia hacia el crecimiento y desarrollo. Este elemento nos habla de la permanente tendencia hacia el cambio, un flujo del que es posible resistirse o aprovechar y, nuevamente, la

decisión es personal. El tercer elemento es la conciencia del significado existencial de la dicotomía de la vida y de la muerte. Este elemento nos da cuenta de la fenomenología de nuestro existir en el aquí y ahora y nos ubica en el terreno del significado de la vida o de la vacuidad de ella. Veamos a continuación cómo estos tres elementos configuran una noción de realidad particular del humanismo-existencialismo, que impacta la manera de enseñar la psicología.

a) Libertad en el ser humano

Según Martínez Miguélez (2004) el concepto de hombre que tiene la psicología humanista es sumamente vasto y complejo, lo que identifica al hombre es la libertad, la creatividad, los valores, el amor, actuar con un propósito y dirigirse a una meta, la autorrealización, el sentido de la vida, del sufrimiento y de la misma muerte. Para este autor, el “movimiento humanista, más que una escuela, es una *nueva orientación* hacia la Psicología, un modo de pensar sobre el hombre y toda la empresa científica que modifica la imagen que tenemos de los seres humanos y libera a la Psicología de varias restricciones artificiales que le impusieron teorías que ahora aparecen como superadas” (Martínez, 2004, p. 8). En la integración que este autor hace de las ideas de la Asociación de Psicología Humanista señala “cuatro características como las más típicas en los autores más representativos de esta orientación psicológica”:

1. Una atención centrada en la *experiencia humana consciente* como fenómeno primario ineludible al estudiar al hombre. Las explicaciones teóricas y la conducta externa son consideradas

como posteriores y secundarias ante la experiencia misma y ante la significación de ésta para la persona.

2. Un énfasis en *cualidades tan profundamente humanas*, como la elección, la creatividad, la valoración y la autorrealización, en cuanto opuestas a un pensar sobre los seres humanos en términos mecanicistas y reduccionistas.
3. Fidelidad al *significado y valor* cuando se eligen los problemas de estudio e investigación, y oposición al énfasis que se pone en la objetividad metodológica a expensas de la significación.
4. Especial aprecio por la *dignidad y valor del hombre* e interés en el desarrollo del potencial inherente a cada persona. (Martínez, 2004, p.9)

La experiencia humana consciente es incompatible del actuar automático, ya sea por determinismo mental (psicoanálisis) o ambiental (conductismo). Proponer a la experiencia consciente del ser humano como una de las cuatro características principales del enfoque humanista tiene tres significados: primero, reconocer el papel protagonista del propio ser humano en su experiencia, no como objeto de determinación, sino como sujeto de acción; el segundo significado es el de establecer la experiencia (el experimentar, como le llama Rogers) como la fuente de construcción de la identidad en el proceso de desarrollo y cambio. El tercer significado de la experiencia consciente del ser humano es su responsabilidad por la forma de su vida y sus consecuencias; el ser consciente le hace responsable. Con el humanismo el ser humano no tiene excusa de la parte consciente que tiene de su vida, incluidos aspectos biológicos como el comer o el dormir. Aún las necesidades

de déficit (los primeros niveles de la pirámide de necesidades de Maslow) son responsabilidad del ser humano consciente.

El énfasis en *cualidades tan profundamente humanas*, como la elección, la creatividad, la valoración y la autorrealización colocan al ser humano en un contexto de indeterminación e incertidumbre. Ciertamente existe la alternativa del conformismo y el autoritarismo (conceptos expuestos, por ejemplo, por E. Fromm, A. Maslow y V. Frankl en sus propuestas teóricas), pero estas formas de sumisión y de poder no llegan, ni remotamente, al determinismo propuesto por las posturas teóricas reduccionistas del psicoanálisis y el conductismo. Una cultura de elección y de riesgo es la consecuencia social de la libertad del ser humano. La libertad le confiere al ser humano la apertura como sistema y, por lo tanto, la incertidumbre y la probabilidad.

Dentro de una atmósfera de elección y de incertidumbre la singularidad se hace relevante y junto con el acontecimiento singular la metodología de estudio se dirige hacia el significado y la comprensión, más que por la explicación y la generalización. El humanismo trae consigo un cambio en la forma de abordar los fenómenos humanos, tratando de comprender lo que el fenómeno significa para la persona que lo vive; es el abordaje *centrado en la persona* (Rogers), la conciencia y el *contacto con el aquí y ahora* (Perls). Es el estudio y comprensión de la singularidad y no la explicación a partir de la generalización de la legalidad.

En su obra *Los contornos de la modernidad reciente*, Anthony Giddens (1995) parte “de la premisa de que ser una persona es conocer, prácticamente siempre, mediante algún tipo de descripción o de alguna otra manera, tanto lo que uno hace como el porqué lo hace”. Así, la consciencia refleja – dice- “es

en este sentido característica de cualquier acción humana y constituye la condición específica de la reflexividad institucional masivamente desarrollada”. “La consciencia práctica –sigue diciendo- es el ancla cognitiva y emotiva de los sentimientos de *seguridad ontológica*.” En mi opinión, Giddens vincula la seguridad ontológica con la conciencia práctica, estar consciente de lo que uno hace y del porqué lo hace nos permite desprendernos de la inseguridad de vivir en la incertidumbre. Por el otro lado, el no estar consciente de los propios actos ni de la razón del actuar nos ubica en el terreno de la inseguridad en la incertidumbre. La incertidumbre sigue existiendo para ambos casos lo que cambia es el sentimiento de inseguridad o de seguridad. El tema de la seguridad y la inseguridad ontológica es un tema central para el humanismo existencialismo.

La noción de sujeto para Edgar Morin (1995) aunque más compleja, tiene la misma dirección hacia la libertad, dice Morin “la noción de sujeto implica a la vez: autonomía, independencia, identidad y comunicación”, especificando que esa autonomía está “basada en la auto-eco-organización, con una profunda dependencia energética, informativa y organizativa con respecto al mundo exterior”. Aquí, Morin nos dice que, el ser humano es auto-organizador y dependiente del exterior al mismo tiempo. La complementariedad se entiende si consideramos al ser humano como un sistema capaz de organizarse a sí mismo y dependiendo del exterior para su crecimiento y desarrollo, en todos sus niveles: físico, biológico, mental, psicológico, social y espiritual.

b) Tendencia autorrealizante

De acuerdo a Kurt Goldstein “el organismo está gobernado por la tendencia a realizar, tanto como sea posible, sus capacidades individuales, su

naturaleza, en el mundo”. A este impulso básico Goldstein le llamó *tendencia hacia la autorrealización* y es el mismo impulso al que Abraham Maslow llamó autoactualización, el cual se refiere a “el uso pleno y la explotación de los talentos, las capacidades, las potencias, etc.” (como se citó en Fadiman y Frager, 2006, p. 460). Maslow (1998) dice que el término autorrealización “subraya la “plenitud humana”, el desarrollo e la naturaleza del hombre basada en la biología, y es por tanto (empíricamente) normativo para toda la especie más bien que para determinados tiempos y lugares” (p. 11). Roger también consideró este impulso como fundamental en la construcción de la personalidad y le llamó *tendencia actualizante*. Esta tendencia natural hacia el crecimiento y desarrollo, en opinión de Martínez Miguélez (2004) es “un *principio teleológico, una causa final, una fuente direccional intrínseca*”. Es, sigue diciendo Miguélez, “un impulso natural a actualizar, mantener y mejorar el desarrollo y vida del organismo viviente; en el fondo, es la esencia de la misma vida” (Miguélez, 2004, p. 69).

La tendencia autorrealizante opera lo mismo para cualquiera de las dimensiones del ser humano y requiere de factores que favorezcan su manifestación. La ausencia o mala calidad de esos factores pueden bloquear el desarrollo de la personalidad. En la dimensión física del cuerpo esos factores son los nutrientes que propician el óptimo crecimiento y funcionalidad de células, órganos y sistemas. En la dimensión psíquica los factores que nutren esa tendencia autorrealizante son las ideas, conceptos y emociones que integran los componentes racional y emocional de la mente. Para el caso de la dimensión social, la congruencia y la empatía (Rogers) son ejemplos de factores que propician el crecimiento y desarrollo de la personalidad.

Finalmente, para el caso de la dimensión espiritual, las actitudes y valores son los factores que contribuyen o bloquean el crecimiento personal. En cualquier nivel del ser humano opera la tendencia autorrealizante, sin embargo cada ser humano nutre esa tendencia de manera particular según sean los factores con los que la alimenta. La tendencia opera en todo ser humano por igual, sin embargo el resultado final es diferente en cada ser humano debido a la elección que cada uno hace de esos factores. El resultado de la elección en cada ser humano es la singularidad en la existencia y la particularidad en su desarrollo.

c) conciencia del significado existencial de la dicotomía de la vida y la muerte

La teoría humanista-existencial se mueve entre dos conceptos extremos, por un lado el concepto de experiencia cumbre, el cual fue propuesto y explicado por Abraham Maslow y, en el otro extremo, el concepto de vacuidad existencial que es parte fundamental de las propuestas teóricas, por ejemplo, de Victor Frankl y Ronal Laing para la comprensión de la personalidad del ser humano. Las experiencias cumbre están ligadas al sentimiento de vida, plenitud y desarrollo, en tanto que el sentimiento de vacío existencial se relaciona con episodios de muerte, crisis o de pérdida significativa.

Frank G. Goble (1986) define lo que para Maslow es una experiencia cumbre, dice “una experiencia cumbre es aquel momento en que el individuo funciona a plenitud y se siente fuerte, seguro y en completo control de sí mismo” (p. 69) Más adelante afirma que “Carl Rogers describe la experiencia cumbre como “funcionamiento pleno” y agrega que “Durante tal periodo de

integración y unidad el individuo resulta más espontáneo y expresivo; con un profundo sentimiento de libertad respecto del pasado y el futuro” (como se citó en Goble, 1986, p. 69)

Ese sentimiento de fortaleza, seguridad y control de sí mismo del que habla Goble crea un campo de certidumbre en la vida del sujeto. Un campo donde es posible participar en el curso de la propia vida y no sentirse dominado ya sea por aspectos interiores (recuerdos, sentimientos o pensamientos) o por aspectos exteriores (estímulos del medio ambiente).

Podría alegarse que es posible la existencia de tal sentimiento de fortaleza, seguridad y control en los modelos psicoanalítico y conductual (recordar la propuesta de los mecanismos de defensa del yo en el psicoanálisis y la propuesta de autocontrol en el conductismo) Sin embargo, para el humanismo-existencialismo esa posibilidad no solo se encuentra en el sujeto sino también en el medio circundante, es decir, forma parte de la totalidad de la realidad. Una única realidad que es tanto subjetiva como objetiva. La enseñanza teórico-práctica del ser humano correspondiente a esa visión tiene que fundarse sobre un escenario de elección, responsabilidad y riesgo.

El otro polo de la visión humanista-existencial es la conciencia de muerte o pérdida. La incertidumbre es la atmósfera para el sentimiento de inseguridad ontológica toda vez que implica la posibilidad de muerte o pérdida y esa posibilidad es igual tanto para la propia existencia como para cualquier cosa que se crea poseer. Todo, absolutamente todo, está en posibilidad de pérdida. Es la conciencia de esa posibilidad la que le otorga un significado personal a los elementos que nutren y sostienen nuestra existencia. Ser consciente de la existencia circunstancial y de la inminencia de la muerte es la condición para

otorgarle un significado a la vivencia en el aquí y ahora. Solo hay dos certezas en la vida: uno la de la existencia bajo las circunstancias del lugar y del momento y, la otra, la certeza de la posibilidad de la muerte (consideradas también la pérdida o el cambio).

En *Psicoanálisis y existencialismo* Victor Frankl (1983) se pregunta: “¿qué ocurriría si nuestra vida no fuese finita en el tiempo, sino temporalmente ilimitada?” La respuesta que se da a sí mismo es que no tendríamos interés en realizar los actos de nuestra vida y los demoraríamos hasta el infinito. En cambio, “la inexorable limitación de todas nuestras posibilidades nos [obliga] a aprovechar el tiempo de vida limitado de que disponemos”, máxime que las ocasiones se brindan solo una vez. “Por lo tanto [agrega], la finitud, la temporalidad, no sólo es una característica esencial de la vida humana, sino que es, además, un factor constitutivo del sentido mismo de la vida” (p. 117).

Al igual que cualquier otra especie, el ser humano se encuentra condenado a la muerte, la diferencia radica en la consciencia de esa realidad. La capacidad de ser consciente de la inevitabilidad de la muerte nos confiere a los seres humanos una naturaleza diferente, una naturaleza que nos permite elegir entre darle un significado especial a la vida o terminar con ella de una manera consciente mediante el suicidio. Albert Camus comienza *El mito de Sísifo* diciendo: “no hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. Juzgar que la vida vale o no vale la pena de ser vivida es responder la pregunta fundamental de la filosofía” (como se citó en Appignanesi, Richard y Zárata Oscar, 2004, p. 3).

Resumiendo, la realidad para el humanismo-existencialismo es: cambiante, evolutiva, con una tendencia hacia el significado, circunstancial e irrepetible.

¿Cómo se conecta esta visión de la realidad con la educación en general y con la formación de psicólogos en particular?

Anticipándonos al capítulo cuatro, donde se relaciona cada una de las perspectivas disciplinarias con las perspectivas pedagógicas, en particular a esta tercera fuerza en psicología le corresponde, por congruencia, una perspectiva pedagógica de complejidad, con base en la ponderación de la elección, la responsabilidad y el riesgo. En una realidad permanentemente cambiante no se pueden reducir los procesos a sus elementos componentes ni hay razón para buscar los principios simples de explicación dado que cada fenómeno es único e irrepetible, incluso para el mismo individuo.

Para ser congruente con esta cosmovisión la educación tradicional tiene que cambiar por lo menos cuatro aspectos.

- 1) cambiar la explicación por la comprensión. No habiendo leyes que determinen los fenómenos –al menos dentro del espacio de la libertad- la opción de conocimiento es la comprensión. La metodología de conocimiento congruente es la indagación cualitativa, con énfasis en la comprensión y la interpretación. Para el caso del existencialismo, la mejor forma de comprensión la proporciona la hermenéutica y en general la fenomenología. No buscando una generalización sino una comprensión única e irrepetible. La comprensión corresponde a un mundo de singularidades. La formación disciplinar se orienta hacia la empatía y hacia la construcción de interpretaciones. No hay búsqueda

de verdades absolutas sino de significados individuales.

- 2) Cambiar el énfasis de los productos a los procesos. Bajo esta perspectiva la educación en general se dirige a formar estrategias que permitan a los individuos poder actuar dentro del cambio. Es una formación "todo terreno", una preparación para los imprevistos y para enfrentar las variaciones. En el caso de la formación profesional de psicólogos, la enseñanza se centra en las estrategias de cambio, con base en la incertidumbre y en el sentido de aceptar cualquier expresión. Roger lo describiría como una empatía o un actuar centrado en la mirada del otro.
- 3) No buscar la determinación sino la elección. En un escenario de libertad la perspectiva pedagógica apropiada es la educación para la elección. Las opciones de la no elección son el conformismo y el totalitarismo, muy característicos de la educación tradicional, no válidos para esta perspectiva humanista. En el caso de la formación de psicólogos el alumno aprende a identificar formas de dependencia simbiótica en las relaciones y las consecuencias que ello tiene en la estrategia de estilo de vida adoptado, desde la sumisión hasta el sentimiento de vacuidad existencial.
- 4) Educar en valores antes que en contenidos. La responsabilidad por la propia existencia tiene una aplicación en todo tipo de actos y escenarios, incluyendo el propio aprendizaje. El profesional de la psicología se forma en valores y aprende a ser responsable de su participación dentro de un enfoque de sistemas. Toda forma de intervención es influyente, no existe la objetividad. La objetividad cede el paso a la participación.

La enseñanza teórico-práctica del ser humano correspondiente a esa visión tiene que fundarse sobre un escenario de elección, responsabilidad y riesgo. Abordemos a continuación la noción de realidad en la cuarta perspectiva disciplinaria.

La noción de realidad en la Psicología transpersonal (cuarta fuerza)

La noción de realidad en la psicología transpersonal puede sorprender a algunos ya que sus fundamentos provienen tanto de algunas ideas de la filosofía perenne oriental -las cuales no son aceptadas o aun no son bien comprendidas- tanto como de conocimientos que surgieron en la frontera de la ciencia, que están conformando un nuevo paradigma científico, los cuales no se han popularizado ni están explicados en su totalidad.

La psicología transpersonal surge en los años sesentas del siglo XX, década que se puede caracterizar por una marcada rebelión de masas hacia la cultura prevaleciente. Esa década presencié movimientos de disidencia en varios países. En los Estados Unidos de Norteamérica surgieron propuestas que hicieron historia y marcaron la transformación de la cultura en las artes, la ciencia y la moral.

El término *transpersonal* fue adoptado, después de muchas deliberaciones, para referirse a los informes de personas que practican diversas disciplinas que afectan específicamente a la conciencia y que hablan de experiencia de una extensión de la identidad que va más allá de la individualidad y de la personalidad (Roger Walsh y Frances Vaughan, 1989, p.14).

Bajo la búsqueda de nuevas propuestas de vida en América se comenzaron a importar técnicas basadas en las formas de práctica de algunas religiones orientales, técnicas tales como el Yoga, el Kung Fu, el Tai Chi y la meditación. Y junto con esa práctica también se importó su literatura. No pasó mucho tiempo para que se descubriera la gran semejanza que tenían esas ideas con los nuevos descubrimientos en ciencia. La nueva visión se dio casi simultáneamente tanto en las disciplinas naturales como en las sociales. La emergencia de un nuevo paradigma en ciencia también afectó a la Psicología.

A la confluencia de la filosofía perenne y los descubrimientos de frontera de la ciencia hay que agregar las experiencias de conciencia no ordinarias ocurridas espontáneamente y también la generalizada procuración de experiencias de alteración de la conciencia, ya fuera por medio de sustancias tóxicas como la marihuana, el LSD o la cocaína, como también a través de técnicas que se utilizaron incluso dentro de los escenarios académicos como la privación sensorial, la meditación, la hiperventilación y varias otras formas de procurar estados de conciencia alterada, que resultaron en vivencias con características semejantes a las descritas en la literatura científica y en la filosofía oriental. Tales experiencias ponían en entredicho la inmutabilidad del tiempo y el espacio y la separatividad de las personas con los demás y con el medio en su totalidad. Insinuando, en consecuencia, una sensación de unidad como característica distintiva de la realidad.

A fines de los años sesenta un pequeño grupo de investigadores en los Estados Unidos compartió el “criterio de que había llegado el momento de lanzar un nuevo movimiento psicológico, centrado en el estudio de la

conciencia y que reconociera el significado de las dimensiones espirituales de la psique” (Groff, 1988, p. 16).

En 1968, Abraham Maslow expresó “Considero que la psicología humanista, la psicología de la tercera fuerza, es un movimiento de transición, una preparación para una cuarta psicología, “superior” a ella, transpersonal, transhumana, centrada en el cosmos más que en las necesidades y los intereses humanos, una psicología que irá más allá de la condición humana, de la identidad, de la autorrealización y cosas semejantes” (como se citó en Walsh y Vaughan, 1989, p. 20)

Dentro del pequeño grupo de pioneros, además de Abraham Maslow figuraban: Anthony Sutich, James Fadiman y Stanislav Groff. A la nueva orientación le llamaron Psicología Transpersonal. Al poco tiempo se fundó la Asociación de Psicología Transpersonal y comenzó a publicarse el *Journal of Transpersonal Psychology*. La capacidad de convocatoria que tuvieron los esposos Groff, Stanislav y Christina, desde el Instituto Esalen, en Big Sur, California, lograron en muy poco tiempo centrar la participación en esta nueva fuerza de mentes como “Gregory Bateson, Joseph Campbell, Fritjof Capra, Michael Harner, Stanley Krippner, Rupert Sheldrake, Saul-Paul Siraq, Russel Targ, Charles Tart, Arthur Young, Angeles Arrien, Arthur Hastings, Jack Kornfield, Ralph Metzner, John Perry, June Singer, Richard Tarnas, Frances Vaughan, Roger Walsh y Ken Wilber” (Groff, 1988 p. 16) En menos de una década de fundada la Asociación de Psicología Transpersonal, el mismo Groff junto con Michael Murphy y Richard Price crean la Asociación Transpersonal Internacional, con énfasis internacional e interdisciplinario. Groff (1988) declara que “durante la primera década de la Asociación de Psicología

Transpersonal (...) quedó claro que la orientación y perspectiva transpersonales rebasaban ampliamente los limitados confines de la psiquiatría, la psicología y la psicoterapia” (p. 16)

En el libro *Más allá del ego; textos de psicología transpersonal*, Roger Walsh y Frances Vaughan (1989) nos mencionan que la Revista de Psicología Transpersonal, “que empezó a aparecer en 1969, se autodefine por su interés en “la publicación de investigaciones teóricas y aplicadas, trabajos empíricos, artículos sobre los procesos, valores y estados transpersonales, la conciencia unitiva, las metanecesidades, las experiencias cumbre, el éxtasis, la experiencia mística, el ser, la esencia, la beatitud, la reverencia, el asombro, la trascendencia del sí mismo, (...) las teorías y prácticas de la meditación, los caminos espirituales, la compasión, la cooperación transpersonal, la realización y actualización transpersonales y los conceptos, experiencias y actividades con ellos relacionados” (p. 14)

El rápido aumento de partidarios que esta fuerza adquirió se debe en gran parte a que sus ideas se corresponden con las ideas que están surgiendo desde los límites de la ciencia y de las experiencias de transformación que la mayoría, si no es que todos, hemos tenido alguna vez en nuestra vida. Ideas que poco a poco están cambiando la imagen de la realidad que vemos. El nuevo paradigma, el paradigma de la complejidad, presenta varias propuestas a la imagen del universo que creíamos conocer. Durante los primeros años de la Asociación de Psicología Transpersonal “se establecieron importantes conexiones con descubrimientos revolucionarios de otras disciplinas: la física cuántica-relativística, la teoría de los sistemas y la información, el estudio de

las estructuras disipativas, la investigación cerebral, la parapsicología, la holografía y el pensamiento holonómico” (Groff, 1988, p. 16)

Según Martínez Miguélez (2002a) “entre los cambios fundamentales que se dan en la física moderna, hay cinco que tienen mayor trascendencia para la epistemología y el cambio de paradigma científico: la teoría de la Relatividad de Einstein, la teoría cuántica de Planck, Bohr y Eisenberg, la teoría de las estructuras disipativas de Prigogine, el principio de exclusión de Pauli y el principio de complementariedad de Niels Bohr” (p. 79). De estos cinco, los primeros tres tienen mucho que ver con la psicología transpersonal.

La teoría de la Relatividad de Einstein afecta nuestra noción absoluta del *tiempo* y del *espacio* y nos brinda una idea de relatividad con respecto al sistema de referencia desde el cual se miden estas cualidades. Para las disciplinas sociales, como es el caso de la psicología, la propuesta de relatividad le sugiere poner bajo la lente de observación el carácter de absoluto y la búsqueda de un orden inamovible. Citando a Paul Ricoeur “de súbito resulta posible que haya *otros*, que nosotros mismos seamos un <otro> entre otros”. Es de esa relatividad en la que se sitúa el observador desde donde Carl Roger hizo su observación de que cada quien tiene una visión que parte de sí mismo. Bajo esta relatividad de conocimiento no es posible seguir tratando de aplicar los mismos principios y las mismas mediciones a todo sujeto por igual. No hay dos conciencias iguales, ni aún para el mismo sujeto. La relatividad rompe con la legalidad del paradigma newtoniano-cartesiano y nos pone en el escenario de la probabilidad. No hay un mundo absoluto al que pueda conocerse con objetividad, sino un mundo que cambia bajo la relatividad de quien lo observa o quien lo mide, incluida la propia persona que lo vive. Y

aunque para Einstein no hay un Dios que juegue a los dados, para la Teoría de la Relatividad de Einstein Dios se disuelve en la relatividad. Hay que entender que la relatividad se refiere tanto al conocimiento del observador como a la naturaleza de la realidad. No hay un tiempo y un espacio absolutos en los que los fenómenos ocurran sino un tiempo y un espacio integrados a las cualidades de los observadores y lo observado. Debo aclarar en este punto que no se habla aquí de una bipolaridad de la percepción sino de una característica consustancial al ser humano que lo convierte de observador a participante. Es decir, un constructor de la realidad misma en el proceso de vivirla.

Por su parte, la física cuántica nos ha confirmado lo que intuitivamente observábamos en la naturaleza del inconsciente: la irrelevancia –y aun inexistencia- del tiempo y del espacio. Fenómenos de no localidad y sí de entrelazamiento nos fueron permanentemente presentados por el inconsciente: sincronicidad, *deja vou*, premonición, telepatía, telekinesis y en general fenómenos que no corresponden a la conciencia ordinaria y que no pueden ser explicados por el paradigma reduccionista positivista. Fenómenos atribuidos a la fantasía o, peor aún, a la enfermedad. Fenómenos que en el mejor de los casos fueron soslayados y en el peor de los casos fueron considerados como manifestación de patología y fueron tratados como enfermedad mental.

Aun cuando en la actualidad no se pueda explicar la naturaleza del entrelazamiento cuántico, podemos ya reconocer esta característica en la naturaleza de algunos fenómenos psicológicos, sobre todo los relacionados con el nivel de complejidad del significado o del sentido de la vida y de la muerte, como son los fenómenos característicos de las experiencias cumbre o

de transformación de los cuales nos hablaba Maslow; o de las experiencias de sincronicidad, mencionadas por C. G. Jung.

Por lo que respecta al trabajo de Ilya Prigogine sobre estructuras disipativas, que le mereció obtener el Premio Nobel en Química, este trabajo tiene que ver con la psicología en su parte de la comprensión del surgimiento de nuevos estados mentales a partir de situaciones de desequilibrio. Los procesos de cambio cuentan con una nueva línea de estudio a partir de la comprensión de cómo la naturaleza humana crea un nuevo estado mental cuando hay una perturbación emocional o racional que ha tenido un cierto periodo de duración. En sistemas abiertos, es decir, en sistemas que se desenvuelven bajo situaciones alejadas del equilibrio, la probabilidad del cambio es más alta. La dimensión mental del ser humano tiene la característica de irreversibilidad, debido a su condición de sistema abierto, por lo que el cambio tiene en una dirección hacia la complejidad.

Las dimensiones: mental, social y espiritual del ser humano además de tener la capacidad de auto-organizarse también incorporan elementos de su exterior, creando nuevas propiedades de expresión. Dicho de otra manera, los seres humanos cambiamos mental, social y espiritualmente en una dirección evolutiva, organizada hacia un creciente grado de complejidad. Como sistemas abiertos no cambiamos hacia el desorden, sino hacia un creciente grado de organización.

En el libro *A través del maravilloso espejo del universo, la nueva revolución en la física, matemática, química, biología y neurofisiología que conduce a la naciente ciencia de la totalidad*, John P. Briggs y F. David Peat (1989) dedican un capítulo a la contribución de Prigogine al nuevo paradigma en ciencia y

escriben: “la termodinámica del siglo diecinueve había descrito un universo donde la entropía aumenta y las estructuras inevitablemente se descomponen. Prigogine descubrió una termodinámica que describe cómo inevitablemente se forman estructuras en situaciones alejadas del equilibrio. Usó la denominación “orden mediante la fluctuación” para la dinámica de tales estructuras” (Como se citó en Briggs y Peat, 1989, p. 181)

Un concepto semejante es el de auto-eco-organización, propuesto por Edgar Morín (2004) quien dice que no puede haber “descripción ni explicación de los fenómenos fuera de la doble inscripción y de la doble implicación en el seno de una dialógica compleja que asocie de manera complementaria, concurrente y antagonista las lógicas autónomas e internas propias del fenómeno por una parte y las ecológicas de sus entornos por la otra” (p. 58).

La psicología transpersonal ha incorporado también a su comprensión del ser humano la característica holoárquica. *Holoarquía* “es el término que utiliza Koestler para referirse a la jerarquía (de los holones)” (Wilber, 2005 p. 51). Dice Wilber: “Toda pauta evolutiva y de desarrollo procede a través de un proceso de holoarquización, a través de un proceso de órdenes de totalidad e inclusión creciente, una forma de *categorizar* en función de la capacidad *holística*” (p. 53)

Esta característica de holoarquización completa el “orden de fluctuación” propuesto por Prigogine, dándole al proceso de evolución no solo el atributo de complejificación sino además estableciendo una doble identidad, la de inmanencia y la de trascendencia.

Este ligero semblante de algunas de las ideas con las que trabaja la psicología transpersonal nos permiten identificar las características de la noción de realidad con la cual trabaja.

La realidad para la psicología transpersonal es: holoárquica, compleja, dialógica y auto-eco-organizativa.

¿Cómo se conecta esta visión de la realidad con la educación en general y con la formación de psicólogos en particular?

Esta perspectiva disciplinaria se encuentra en una fase de consolidación, apenas empezamos a ver los alcances que tiene y el impacto que hará dentro del campo de la educación. Sin embargo, podemos ver ya algunas de las características que su adopción tiene en la educación en general y dentro de la formación de psicólogos en particular.

Para ser congruente con esta perspectiva disciplinaria la educación tradicional y la formación psicológica profesional tienen que cambiar por lo menos tres aspectos:

1. Aceptación del caos, ya sea como un antecedente a un nuevo orden o como parte de ese mismo nuevo orden que se está formando. En este sentido, la educación está enfocada hacia la trascendencia y no a la permanencia. Las estrategias de educación tienden que promover, o al menos aceptar, nuevas formas de organización, en la confianza de que todo cambio es evolutivo. Es una labor del maestro apuntar hacia la trascendencia y no a la inmanencia.
2. La consciencia como el objeto de estudio. La perspectiva transpersonal tiene una concepción holoárquica. Que va de organizaciones simples a organizaciones cada vez más complejas, con un carácter inmanente y

trascendente. La vida ha evolucionado de lo físico a lo biológico, las especies, sobre todo la humana, han evolucionado de lo biológico a lo psicológico, el siguiente paso evolutivo es hacia la maduración social y a la emergencia de lo espiritual. La consciencia es el elemento principal de ese cambio trascendente. La conducta (dimensión biológica) y el ego (dimensión psicológica) dejan de ser el elemento principal de estudio y la educación se orienta hacia las dimensiones social (consciencia social) y espiritual (formación de valores y actitudes universales). Ello significará una renuncia del protagonismo del ego individual para ponderar el interés social, en un primer momento y, posteriormente, lo universal.

3. La totalidad como fin. En una perspectiva transpersonal el conocimiento no puede ser principalmente analítico, porque el todo es más que la suma de las partes. Cada holón trascendente muestra nuevas características que difieren de las de sus partes componentes. La formación se vuelve auto-eco-organizativa. Las estrategias pedagógicas tienen que ser totalizadoras y creativas.

Se hablará un poco más de esto en el siguiente capítulo cuando se aborde la noción de realidad y la enseñanza de la psicología.

CAPÍTULO 4

Noción de realidad y enseñanza de la psicología

*“El gran conocimiento lo ve todo en uno
el poco conocimiento se deshace en la multiplicidad”
Chuang Tzu*

El paradigma reduccionista y la enseñanza y práctica de la Psicología

- a) A realidad legal, enseñanza reduccionista y práctica esquemática y generalizadora
- b) A realidad mecánica, enseñanza causal y práctica repetitiva
- c) A realidad fragmentaria, enseñanza y práctica analítica
- d) A una realidad con tiempo lineal y espacio absoluto le corresponde una enseñanza causal y local y una práctica esquemática y repetitiva.

El paradigma de la complejidad y la enseñanza y práctica de la Psicología

- a) A realidad cambiante y evolutiva, enseñanza descriptiva y probabilista, y práctica creativa y particular
- b) A realidad con significado, compleja, dialógica y auto-eco-organizativa, enseñanza sistémica y probabilista, y práctica creativa, particular y significativa

En este capítulo se expone la correspondencia entre la noción de la realidad que tiene cada uno de los dos paradigmas dominantes en ciencia y la enseñanza teórica y práctica de la psicología. El supuesto para la exposición de la correspondencia es el de que se enseña según el punto de vista que se tiene y se actúa según lo que se ha aprendido, esto implica que el profesor enseña desde la cosmovisión de la cual es partidario y el alumno aprende su actuación profesional correspondiendo a esa cosmovisión. La formación profesional psicológica se basa en una teoría la cual se constituye también en una guía para la posterior actuación profesional.

El panorama teórico de la psicología presenta diferencias en su cosmovisión, tal como lo vimos en capítulos anteriores. Los dos paradigmas científicos actualmente en pugna y las cuatro fuerzas dominantes en

psicología conllevan diferencias tanto en la enseñanza como en la práctica profesional psicológicas. A continuación se exponen esas diferencias.

El paradigma reduccionista y la enseñanza y práctica de la Psicología

El paradigma reduccionista domina las dos primeras fuerzas en psicología: el psicoanálisis y el conductismo.

La realidad para el psicoanálisis, en su versión original, es: causal, con tiempo lineal y absoluto, mecánica, con espacio localista, fragmentaria y determinista.

La realidad para el conductismo es: legal, determinista, causal asociacionista, mecánica, fragmentaria y con tiempo y espacio absolutos.

Esta manera de ver la realidad impone una forma de enseñar y una manera de actuar. A una realidad con las características de: legalidad, causalidad, mecanicidad, fragmentariedad, y absoluta en el tiempo y en el espacio, le corresponde una enseñanza reduccionista, analítica y causal determinista, y una práctica esquemática, repetitiva y generalizadora. La relación es obligada, veamos porque.

a) a realidad legal, enseñanza reduccionista y práctica esquemática y generalizadora

Si la realidad es legal, entonces se puede reducir el conocimiento de los fenómenos a las leyes o principios que los explican. Los fenómenos cambian, las leyes o los principios no. Finalmente, todo el conocimiento puede explicarse con el menor número de leyes, que son las que habrán de enseñarse en el

salón de clase. Se enseña de una manera reduccionista. Para el caso del psicoanálisis la propuesta teórico-práctica se reduce a la tensión que generan los contenidos inconscientes, el proceso de represión y la descarga atemperada de las pulsiones; para el caso del conductismo la reducción teórico-práctica se esquematiza en la relación del medio con la conducta. La práctica es esquemática y generalizadora porque los principios legales no cambian, lo que cambia es el contenido. El alumno aprende a utilizar las mismas técnicas con diferentes sujetos, generalizando su práctica profesional. En el caso de la metodología conductista esta situación es extrema porque lo mismo da que se esté trabajando con un pichón, una rata, un ser humano o cualquier otro animal. Para el caso del conductismo, la ley de asociación o el principio de contigüidad no cambian independientemente de la conducta de la que estemos hablando, y lo mismo se aplica para cualquier escenario donde esa conducta ocurra y del sujeto que la emita. En el caso del psicoanálisis, el principio del placer se aplica por igual a cualquier contenido reprimido y en cualquier persona. Tanto en el aspecto teórico como en el práctico se busca reducir el conocimiento del fenómeno psicológico al menor número de enunciados explicativos.

Vale decir también que el conocimiento de los fenómenos es explicativo y no comprensivo. Esto es así porque el fenómeno particular estudiado solamente es un ejemplo de un principio legal, generalizado a ese y a cualquier otro fenómeno que reúna las mismas características.

b) a realidad mecánica, enseñanza causal y práctica repetitiva

Si la realidad es mecánica, entonces hay que buscar la explicación de los fenómenos en sus causas. Esto implica también buscar en el pasado, dado que la causa siempre está en el pasado. Debido a esta visión, se entrena a los alumnos a buscar explicaciones en las causas que se ubican en el pasado. La enseñanza es causal. El psicoanalista explica los síntomas neuróticos y psicóticos del presente mediante los recuerdos reprimidos de la infancia. El conductista explica el comportamiento presente mediante las contingencias que se formaron en el pasado. La práctica analítica tanto para el psicoanálisis como para el conductismo busca producir efectos mediante el manejo de las causas, el esquema es repetitivo y su propósito la explicación.

Si la realidad es mecánica, entonces se educa a los alumnos a buscar acciones y reacciones como explicación de los fenómenos. Se hablará de fuerzas, pulsiones, reacciones, consecuencias, tensión y descarga, tal como se hace en la propuesta newtoniana de la física. La enseñanza es causal determinista. El placer postulado por Freud significa la descarga de la pulsión reprimida que produce tensión. Por otro lado, para el conductismo, la conducta es una reacción a las variaciones del medio ambiente. En ambos casos hay determinismo, ya sea de la mente o del medio ambiente. El alumno aprenderá que en su práctica profesional debe buscar las causas de los fenómenos con los que está trabajando para explicar los efectos en el presente y construir nuevas relaciones causales para afectar el futuro.

Si el curso de la realidad es lineal en el tiempo, entonces la enseñanza prescribe seguir ese curso que va del pasado al presente y de éste al futuro. Los fenómenos tienen un agente causal, una perturbación y una sintomatología o tienen un estímulo discriminativo en el medio ambiente que precede a la

conducta, la conducta misma y una consecuencia. La enseñanza de la psicología en esta visión es esquemática, sobre todo para el conductismo.

c) a realidad fragmentaria, enseñanza y práctica analítica

Si la realidad es fragmentaria, entonces el mejor método de conocimiento es el analítico. El análisis nos permite conocer las características de los fragmentos que constituyen un fenómeno. La complicación de los fenómenos se simplifica al separar el todo en sus elementos constitutivos. La enseñanza es analítica. En el psicoanálisis se enseña a los alumnos a analizar la psique y en el conductismo a analizar la conducta. En su aspecto práctico el alumno es preparado para trabajar con fragmentos ya sean conductas o síntomas y símbolos. En ambos trabajos la visión del profesionalista es fragmentaria, no se ve a la persona o al sujeto como una unidad que se expresa integralmente: cuerpo, mente y espíritu, en vez de ello se le ve como síntomas aislados o como conductas a modificar.

En la práctica el alumno aprende a trabajar con fragmentos ya sean psíquicos o de conducta. Aprende a aislar los elementos de interés de estudio del resto, que deben ser descartados porque no forman parte del problema a tratar en el paciente o en el sujeto.

d) a una realidad con tiempo lineal y espacio absoluto le corresponde una enseñanza causal y local y una práctica esquemática y repetitiva.

Ante una realidad de espacio y tiempo absolutos la enseñanza tiene que ser localista y circunstancial. El fenómeno ocurre aquí y no allá y

también ocurre ahora y no entonces. Para que los fenómenos se relacionen tiene que haber un canal físico que los conecte. En ausencia de cualquier canal físico detectable los fenómenos ocurren separados, cada uno en su localidad y en su tiempo. Bajo esta lente científica no se aceptará ningún fenómeno que no cumpla estas condiciones y será rechazado. El alumno aprende que para que un fenómeno sea objeto de estudio e intervención tiene que respetar las características de localidad y temporalidad y por lo tanto debe ser factible de medición mediante algún instrumento que mida características físicas. Los registros, ya sean de conductas o de actos fallidos o de sueños nos muestran los canales que conectan al fenómeno de tratamiento y sus causas determinantes. En el psicoanálisis aunque los contenidos se disfrazan de muchas formas, en esencia permanecen independientes del resto de los contenidos que no están causando el problema. La mayor aproximación a la contradicción de esta visión es la postulación del *complejo* y su *poder de constelación*.

El paradigma de la complejidad y la enseñanza y práctica de la Psicología

El paradigma de la complejidad domina la tercera y cuarta fuerzas en psicología: el humanismo-existencialismo y la psicología transpersonal.

Para el humanismo-existencialismo la realidad es: cambiante, evolutiva, con una tendencia hacia el significado, circunstancial e irrepetible.

La realidad para la psicología transpersonal es: holoárquica, compleja, dialógica y auto-eco-organizativa.

Esta manera de ver la realidad impone una forma de enseñar y una manera de actuar. A una realidad con las características de: en permanente cambio, irreversible, con tendencia hacia el significado, compleja, dialógica y auto-eco-organizativa, le corresponde una enseñanza descriptiva, sistémica y probabilística y una práctica creativa, particular y significativa. La relación es obligada, veamos porque.

a) a realidad cambiante y evolutiva, enseñanza descriptiva y probabilística, y práctica creativa y particular.

Si los fenómenos de la realidad se presentan irrepetibles entonces no hay ley que pueda explicarlos. Lo que vale es la singularidad y no la generalidad. Comprender y no tratar de explicar es el mejor método. La comprensión exige un desapego de preceptos y prejuicios simplificadores. El cambio evolutivo solo puede ser comprendido aceptando la diversidad en la singularidad. Cada acontecimiento es único y original y forma parte de la totalidad. Bajo esta visión el maestro enseña a dirigir la mirada hacia las características que vuelven vivo al fenómeno, apuntando la mirada hacia el cambio. El maestro llama la atención del alumno hacia las características inmanentes del fenómeno contemplado y resalta el proceso de transformación hacia un nivel trascendente. Por ende, la educación no apunta hacia la simplificación del fenómeno sino hacia su complejidad. Lo que se aprende son procesos de transformación. Procesos que no pueden ser explicados mediante el análisis porque cada fenómeno es constituido y trascendido. Esto quiere decir que las características de los componentes del fenómeno no nos pueden decir las características resultantes en un nuevo estado, porque las características de

ese todo son diferentes a las características de los elementos que lo componen. La mirada del maestro debe ser dirigida hacia la complejidad y hacia la totalidad. Para el caso del humanismo la enseñanza toma como eje de comprensión esa tendencia natural hacia el crecimiento y desarrollo, esa tendencia actualizante o de autodesarrollo que incluye todas las dimensiones del ser humano y su proceso no solo de individuación sino también de humanización. Para el caso de la corriente existencialista dentro de la psicología, el maestro en el aula dirige la enseñanza hacia la comprensión del papel protagónico que tiene la búsqueda y creación del significado, abarcando tanto los posibles factores que lo promueven u obstaculizan. El alumno aprende a ubicar su fenómeno de estudio o tratamiento dentro de un marco significativo y dentro de un proceso de cambio. La actuación del alumno es de comprensión y no de explicación y su intervención profesional es de acompañamiento y de participación, dentro de una relación empática y congruente con el otro o con los otros.

También el alumno aprende en su práctica profesional a contactar con la particularidad del fenómeno tratado y no con la teoría. La intervención en la práctica se realiza única e irrepetiblemente por lo que tiene que aprender a ser creativo bajo las cambiantes propiedades de la particularidad. No puede generalizar ni repetir su práctica dado que todos los casos son diferentes. Asimismo aprende que al hacer contacto con la unidad de estudio él se convierte en participante del proceso de transformación bajo un desenlace impredecible, como no sea el de devenir en un orden adaptativo de complejidad creciente. El alumno debe prepararse para el surgimiento de fenómenos con características nuevas.

b) a realidad con tendencia hacia el significado, compleja, dialógica y auto-eco-organizativa, enseñanza sistémica y probabilística, y práctica creativa, particular y significativa

Si el curso de la realidad no es azaroso sino que tiene una tendencia hacia un significado, entonces la educación debe corresponder mediante la interpretación de los acontecimientos hacia un significado, válido para los actores y al mismo tiempo trascendente a todos ellos. Es decir, la enseñanza debe ser sistémica, con una congruencia evolutiva entre los sistemas de menor complejidad y los de mayor complejidad, los cuales los incluyen y los trascienden, con unidad entre todas sus partes y con continuidad entre todos sus niveles. El conocimiento debe ser trascendente y no reduccionista, porque el significado se manifiesta en el cambio.

Por otro lado, si la realidad es compleja, la enseñanza solo puede ser probabilista, porque el nuevo estado de los fenómenos tiene características diferentes a las de las partes, aunque se base en éstas.

Para una realidad compleja la práctica profesional tiene que ser creativa, actuando desde diferentes ángulos. Proceder transdisciplinariamente es lo recomendable. Tanto la comprensión como la intervención en cualquier fenómeno rebasan el marco de las disciplinas aisladas. El alumno, por tanto, debe ampliar su competencia a una formación transdisciplinar.

Una realidad que se auto-organiza en cada nivel holonómico y que incorpora elementos de su contexto para organizarse en un nivel holonómico más complejo requiere de una enseñanza que exponga el desequilibrio como factor dinamizador de procesos transformativos e integradores hacia un nuevo

significado. En este sentido los fenómenos “anormales” deben ser considerados como preámbulo a nuevos estados de organización. Se debe enseñar para comprender y no para evaluar y, mucho menos, para descalificar.

El alumno debe aprender en su formación profesional que toda perturbación en el ser humano, bajo los estándares de normalidad, tiene un significado trascendente que solo será comprendido anticipando un cambio evolutivo, no solamente en la propia persona sino para los sistemas más complejos de los cuales es parte. En este sentido, la formación profesional del psicólogo tiene que incorporar las nuevas nociones filosófico-epistemológicas que están surgiendo del conocimiento de frontera de la ciencia, como las teorías relativista y cuántica dentro de la física; la teoría general de sistemas y la particular teoría de las estructuras disipativas, la teoría del caos o estados fuera de equilibrio, entre otras.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

El señor Diente Roto preguntó a Wang Ni:
-Usted conoce cuáles son las cosas que se consideran correctas, ¿no es cierto?
-¿Cómo podría saberlo? –contestó Wang Ni.
-Bueno, al menos sabe qué es lo que no sabe, ¿no?
-¿Cómo podría saberlo? –respondió Wang Ni.
-¿O sea que no sabe nada de nada?
-¿Cómo podría saberlo?
(La sabiduría de Chuang Tse)

He comenzado este trabajo motivado por una interrogante en el campo de la psicología, la interrogante fue sugerida por la declaración de Charles Tart (1994) en el sentido de que “toda acción que emprendemos y todo pensamiento que concebimos reposan en un supuesto; y, comúnmente, en muchos” (p. 63). La interrogante se convirtió en una pregunta de investigación que liga los campos de la educación, la psicología y el conocimiento filosófico-epistemológico.

La pregunta fue: ¿cuál es la correspondencia entre la enseñanza de la psicología y la noción de realidad que subyace en cada una de las cuatro fuerzas de agrupación teórica que la sustentan?

Es una pregunta de gran amplitud que une tres niveles de conocimiento:
a) el de las perspectivas paradigmáticas científicas, que es donde se organiza el conocimiento científico, como nociones o como supuestos; b) el nivel de las perspectivas disciplinarias en psicología, que es donde se organiza el conocimiento psicológico, y c) el nivel de las perspectivas pedagógicas que

intervienen en la formación profesional de los psicólogos. El elemento de unión entre los tres niveles es la noción de realidad.

Responder la pregunta tiene el objetivo general de analizar la correspondencia que existe entre: la noción de realidad que maneja cada una de las dos perspectivas pedagógicas en psicología (perspectiva pedagógica de simplificación y perspectiva pedagógica de complejificación) y, las cuatro perspectivas disciplinares de agrupación teórica de la psicología (psicoanálisis, conductismo, humanismo-existencialismo y psicología transpersonal).

La presunción fue de que ese objetivo se podría cumplir si mediante una investigación se lograba: 1) diferenciar la noción de realidad correspondiente a cada una de las dos perspectivas paradigmáticas científicas (paradigma científico de la simplificación y paradigma científico de la complejidad); 2) analizar la noción de realidad que subyace en cada uno de las cuatro perspectivas disciplinares psicológicas (psicoanálisis, conductismo, humanismo-existencialismo y psicología transpersonal), y 3) analizar la correspondencia entre las dos perspectivas pedagógicas de enseñanza de la psicología (perspectiva pedagógica de simplificación y perspectiva pedagógica de la complejidad) y, los supuestos filosófico-epistemológicos implicados.

Postulé que lograr eso tiene la importancia de permitirnos comprender los supuestos filosófico-epistemológicos sobre los que se construye la noción de realidad que determina, en última instancia, la organización del conocimiento psicológico en sus diferentes perspectivas disciplinares: psicoanálisis, conductismo, humanismo-existencialismo y, transpersonal. Un segundo aspecto de importancia se debe al hecho de buscar la congruencia entre la

visión paradigmática en la cual se fundamenta el discurso de conocimiento y la perspectiva pedagógica de enseñanza de la psicología. También creemos que este estudio es importante por la amplitud de su campo de indagación que va de los paradigmas en ciencia hasta la manera de enseñar la psicología.

Con la planeación de la investigación se abrió la expectativa de que los resultados nos darían un nuevo conocimiento sobre el tema.

El camino que se decidió seguir fue el de una investigación teórica, apartándose inicialmente de la psicología lo suficiente para tener un panorama trascendente. El tema fue tratado sólo con el pensamiento, con base en una investigación documental amplia. El alcance de la investigación es válido solo dentro del campo de la psicología y con un límite de aplicación determinado por la resonancia que pueda crear entre los lectores. Este trabajo aspira a ser promotor de reflexión y de investigación en el campo de la enseñanza de la psicología.

Ahora tenemos los resultados de la indagatoria y podemos declarar algunas conclusiones.

Con respecto al objetivo de diferenciar la noción de realidad correspondiente a cada una de las dos perspectivas paradigmáticas científicas y adoptando el significado que la Real Academia Española (2001) otorga para los términos noción y paradigma, se analizó la noción de realidad que sostiene cada uno de los dos paradigmas científicos actualmente relevantes: el paradigma científico de la simplificación y el paradigma científico de la complejidad, concluyendo para esa parte lo siguiente:

Para el paradigma de la simplificación, tanto el conocimiento filosófico como el conocimiento científico son producto del intelecto y la visión mental que éste desarrolla como mapa del universo tiene las características de legalidad y orden.

El análisis es su principal herramienta de conocimiento e intervención.

Durante los últimos cuatrocientos años de nuestra era ha establecido su visión como la imagen empírica de la realidad en que vivimos, con la visión de una realidad material, fragmentaria, ordenada, mecánica y objetiva.

Fueron Newton y Descartes quienes le dieron las bases físicas y filosóficas a este paradigma. La imagen newtoniana del universo es totalmente mecánica, con un *espacio* tridimensional que corresponde a la concepción geométrica propuesta por Euclides, con las características de ser constante, absoluto y eternamente en estado de reposo. Igualmente el tiempo es absoluto, autónomo e independiente del mundo material y fluye linealmente del pasado hacia el presente y de éste hacia el futuro.

Al aplicar esta visión a los asuntos humanos quedan fuera aspectos significativos para las persona como los sentimientos, los valores y las actitudes, dado que el paradigma permite construir solamente una imagen mecánica y determinista de nuestra existencia.

Contrastando con la visión anterior, el paradigma de la complejidad nos presenta una noción diferente de la realidad.

Para el paradigma científico de la complejidad, el conocimiento se funda en la comprensión y el significado antes que en la explicación legal. Su

atención se dirige a contemplar la riqueza de la singularidad. Acepta la incertidumbre y descubre la complejidad de la realidad bajo una concepción de complementariedad. Este paradigma se basa en el cambio, la totalidad y el significado. La espiritualidad es propuesta como una dimensión trascendente a los niveles mental y social, por lo tanto la racionalidad deja de ser la característica distintiva del ser humano y su lugar lo ocupa la contemplación, el significado y la totalidad. El Espíritu es el nivel más complejo en la gran cadena del Ser, el cual integra todos los demás niveles: físico, biológico, mental y social.

Para este paradigma el mundo es un escenario de incertidumbre y diversidad, dentro de un permanente cambio.

La mayor parte del perfil que este paradigma adquiere dentro de la ciencia se debe a cambios fundamentales que se dan en el terreno del conocimiento científico moderno: la teoría de la relatividad, la teoría cuántica, la teoría de las estructuras disipativas, el principio de exclusión de Pauli, el principio de complementariedad de Bohr, y la teoría de sistemas.

Bajo la noción de realidad de las dos perspectivas paradigmáticas en ciencia y con respecto al análisis de la noción de realidad que subyace en cada uno de las cuatro perspectivas disciplinares psicológicas (psicoanálisis, conductismo, humanismo-existencialismo y psicología transpersonal) y bajo los resultados de esta investigación podemos concluir lo siguiente.

La psicología es en su conformación no solo multidisciplinaria sino también multiparadigmática.

Dentro de la psicología no hay una única visión filosófica-epistemológica. Al igual que en otras disciplinas, en la psicología existe una variedad de visiones que nos posibilitan interpretar los fenómenos de maneras diferentes.

La variedad de visiones conlleva supuestos que determinan las ideas y los conceptos que forman la parte teórica y, también esos supuestos determinan las formas prácticas de intervención disciplinar. Debido a esto hay diferentes puntos de vista que nos permiten explicar o comprender la parte de la realidad abordada e intervenir de diferentes maneras. A cada visión le corresponden ciertas características teóricas y prácticas en la formación profesional. La correspondencia se da porque los mismos supuestos determinan tanto la forma teórica como la práctica. Este trabajo adopta la clasificación de cuatro perspectivas disciplinares, encontrando que dos de ellas (psicoanálisis y conductismo) corresponden a la noción de realidad del paradigma de la simplificación y las otras dos (humanismo-existencialismo y transpersonal) corresponden a la noción de realidad del paradigma de la complejidad.

Basado en tres elementos significativos para el psicoanálisis: su origen en el modelo médico, el mecanismo de represión y la transferencia, y el principio del determinismo psíquico, concluimos que la realidad para el psicoanálisis, en su versión original, es: causal, con tiempo lineal y absoluto, mecánica, con espacio local, fragmentaria y determinista.

Para el caso del conductismo y basado en sus propuestas de: determinismo ambiental, asociacionismo estímulo-respuesta, análisis funcional de la conducta y su ley del efecto, este trabajo concluye que la realidad para el

conductismo tiene las características de: legal determinista, causal asociacionista, mecánica, fragmentaria y con tiempo y espacio absolutos.

En el caso del humanismo-existencialismo hay tres elementos que nos permiten concluir que esta perspectiva se ubica dentro del paradigma de la complejidad: la libertad –como posibilidad de elegir-; la tendencia autorrealizante - como corriente universal evolutiva-; y la consciencia del existir y lo ineluctable de la muerte.

Congruente con esta perspectiva disciplinaria, lo que caracteriza al ser humano es su libertad para elegir –incluso para elegir no elegir, e integrarse al conformismo o al totalitarismo-, la creatividad, los valores, el amor, actuar con un propósito y dirigirse a una meta, la autorrealización, el sentido de la vida, del sufrimiento y de la misma muerte. Solo bajo una visión compleja de la realidad son posibles todas estas características. La experiencia humana consciente es incompatible del vivir autómatas, también lo es del determinismo. El énfasis en cualidades como elección, creatividad, valoración y autorrealización, ponen al ser humano en un contexto de indeterminación e incertidumbre.

La perspectiva transpersonal en psicología es la de más reciente creación. Se enfoca principalmente a la consciencia y al estudio de experiencias que van más allá de la identidad individual, más allá de lo personal. Sus ideas se corresponden con algunas ideas de frontera de la ciencia que proponen una flexibilidad o irrelevancia del tiempo y del espacio, como las que se postulan en la teoría cuántica. Tiene una visión holoárquica trascendente. La realidad para la psicología transpersonal es: holoárquica, compleja, dialógica y auto-eco-organizativa.

Cada perspectiva disciplinaria tiene una correspondencia congruente a una perspectiva pedagógica, que surge desde la perspectiva paradigmática que le subyace. En términos sencillos: la enseñanza está basada en supuestos y los supuestos son las formas disciplinares que adoptan las nociones paradigmáticas. La enseñanza puede ser congruente o incongruente.

La incongruencia se presenta cuando dos o más supuestos actúan sobre un mismo conocimiento o actuación y los supuestos son diferentes e incluso incompatibles. Las incongruencias deberían ser indicadores de la necesidad de una revisión de los supuestos y de las propuestas teóricas y prácticas. La incongruencia debería funcionar como una señal de alerta que debería ser seguida de una revisión. Sin embargo, en la práctica las incongruencias son toleradas o negadas y la revisión se pospone o se minimiza.

Las perspectivas psicoanalítica y conductista están dominadas por el paradigma reduccionista. La realidad para el psicoanálisis, en su versión original, es: causal, con tiempo lineal y absoluto, mecánica, con espacio localista, fragmentaria y determinista. La realidad para el conductismo es: legal, determinista, causal asociacionista, mecánica, fragmentaria y con tiempo y espacio absolutos. A una realidad con las características de: legalidad, causalidad, mecanicidad, fragmentariedad, y absoluta en el tiempo y en el espacio, le corresponde una enseñanza reduccionista, analítica y causal determinista, y una práctica esquemática, repetitiva y generalizadora.

Si la realidad es legal, entonces se puede reducir el conocimiento de los fenómenos a las leyes o principios que los explican. Tanto en la parte teórica como en la práctica se busca simplificar el conocimiento al menor número de

enunciados explicativos. La diversidad de problemas se reduce a la generalización de los principios teóricos o de las técnicas. El método de conocimiento es el análisis y la estrategia de intervención es también la fragmentación. La explicación es causal y se enseña a los alumnos a buscar relaciones de causa-efecto. La explicación es lineal en el tiempo y local en el espacio. Aquí es aquí y no allá y ahora es ahora y no entonces.

Por otro lado, las perspectivas humanista-existencialista y transpersonal están dominadas por el paradigma de la complejidad. Para el humanismo-existencialismo la realidad es: cambiante, evolutiva, con una tendencia hacia el significado, circunstancial e irreplicable, en tanto que para la psicología transpersonal la realidad es: holoárquica, compleja, dialógica y auto-eco-organizativa. A una realidad con esas características le corresponde una enseñanza descriptiva, sistémica y probabilística y una práctica creativa, particular y significativa.

Si la realidad está en perpetuo cambio y cada momento es irreplicable, entonces el mejor método de conocimiento es la comprensión aceptando la singularidad y la diversidad. El maestro llamará la atención del alumno hacia los procesos de transformación, a la trascendencia y a la complejidad. El maestro no puede apuntar hacia la simplificación ni al análisis como mejor método porque la realidad no se lo permite. En esta perspectiva, la enseñanza apunta hacia esa tendencia natural hacia el crecimiento y desarrollo en que fluye todo el universo y hacia el papel protagónico que tiene la búsqueda y creación del significado, abarcando tanto los posibles factores que lo promueven como los que lo obstaculizan. El alumno se prepara para el

surgimiento de nuevos estados dentro del proceso y para vivir dentro de ellos. Su formación tiene que ser transdisciplinar.

No existe una verdad que descubrir ni existe una mejor o peor visión. Lo único que podemos conocer es la congruencia o incongruencia de la teoría y la práctica disciplinar con la visión. La formación teórica y práctica que obtiene cada estudiante en su formación profesional corresponde, de una manera congruente o incongruente, con una visión paradigmática. El trabajo del análisis es evaluar esa correspondencia. En términos generales y para el contenido del presente trabajo, la congruencia e incongruencia se presenta entre la naturaleza de la realidad y su representación en la consciencia.

Una consciencia fragmentaria es congruente con una realidad fragmentaria, al igual que una consciencia holística es congruente con una realidad holística. La incongruencia se presenta al tener una consciencia fragmentaria ante una realidad holística y de igual manera es incongruente tener una consciencia holística ante una realidad fragmentaria.

La congruencia entre la visión paradigmática y la teoría y práctica disciplinar da solidez a las propuestas para la formación profesional. La estrategia sugerida en este trabajo es la de revisar esa congruencia abordando tres niveles de complejidad y generalidad del conocimiento: 1) el nivel de conocimiento de los paradigmas en ciencia, 2) el nivel de conocimiento de las cuatro fuerzas en psicología, y 3) el nivel de la enseñanza disciplinar. Aun cuando la tarea es compleja podemos optimizar el esfuerzo abordando las nociones principales, por ejemplo la noción de realidad (objeto de este trabajo), la noción de tiempo, la noción de espacio, la noción de naturaleza humana, la

noción de consciencia, etc. Procederíamos así no porque cada noción esté separada de las demás en la realidad sino porque la separación didáctica nos permitiría empezar a comprender la complejidad del objeto disciplinar de estudio.

Al adoptar una visión de comprensión consciente de la naturaleza del objeto de estudio que enseñamos podemos empezar a ver la congruencia de las propuestas teóricas que hacemos y también de las propuestas de intervención que serán las herramientas con las que los alumnos trabajarán profesionalmente. No hay la garantía de validez de la visión que adoptemos, solamente la responsabilidad de nuestra elección y de las consecuencias de enseñar de esa y no de otra manera.

El enseñar con un modelo generalizador, repetitivo y de simplificación, por ejemplo, es congruente con un mundo legal, estático y fragmentario. La pregunta que debemos plantearnos en cuanto empiecen a aparecer contradicciones es ¿cuál es la naturaleza del fenómeno con el que estoy trabajando? o ¿cuál es la noción que subyace a la teoría que expongo y a la práctica que recomiendo?

En términos generales, cómo se forma profesionalmente un psicólogo depende en mucho de qué y cómo enseña el maestro y de cuál es la congruencia entre la enseñanza y la naturaleza de la realidad que enseña.

El supuesto del que se parte es el de que se enseña según los supuestos que conforman una visión adoptada. El maestro enseña según la cosmovisión de la cual es partidario, pudiendo saberlo o no y, cuando la mayoría de los maestros comparten una misma visión, la perspectiva

pedagógica se hace dominante. En el mejor de los casos, el alumno tendrá un punto de comparación si tiene también otros maestros que enseñen bajo otra perspectiva, o si él mismo busca fuera del campo de su disciplina y encuentra otras perspectivas aplicadas a otras disciplinas. Pero aun en este caso faltará clarificar el porqué de declaraciones contradictorias entre los maestros que parecen estar hablando de diferentes realidades o como si fueran diferentes disciplinas, lo cual, en mi opinión es lo que sucede y parece confirmarse con la opinión de los sujetos de investigación en el trabajo citado de la Dra. Macotela (2007). A mi entender, la mejor solución es la de empezar por una clarificación en el maestro y trasmitir a sus alumnos tanto la diferenciación de las perspectivas como la ubicación de la teoría y la metodología que enseña. Esto requiere que el maestro extienda su formación tanto a otras disciplinas como a diferentes niveles de generalización del conocimiento.

El presente trabajo tiene como fortaleza el considerar una posición neutral y trascendente como es la de los paradigmas en ciencia, su debilidad en este punto es el de no poder abarcar más que una mínima parte de la riqueza de ese nivel. Sugiero que trabajos posteriores analicen más allá de lo que este trabajo lo ha hecho. La tarea no es fácil porque requiere haber empleado varios años en la reflexión de campos filosófico-epistemológicos que tienen referentes en varias disciplinas científicas de conocimiento. También requiere estar al tanto de las ideas que van cambiando las perspectivas paradigmáticas. Afortunadamente es cada vez más amplia la literatura disponible y hay cada vez más autores que gustan de ese campo, haciendo más fácil el trabajo mediante una labor de síntesis y de traducción hacia un lenguaje no especializado.

Otra fortaleza de este trabajo es el de considerar, aunque sea de manera general, las cuatro fuerzas identificadas en psicología, su debilidad es tener una disposición anímica hacia alguna de ellas, lo cual pudiera determinar un sesgo en los resultados de la investigación. Sugiero que posteriores investigaciones integren la participación colectiva con partidarios de todas y cada una de las perspectivas.

Finalmente, una tercera fortaleza de este trabajo es el haber relacionado el nivel de las perspectivas pedagógicas con las perspectivas en psicología y las perspectivas paradigmáticas en ciencia, a través de la noción de realidad. La debilidad de este punto es el haber fragmentado la realidad con miras hacia una mejor comprensión y a un posible manejo del tema. Se sugiere que los posteriores trabajos amplíen el campo de análisis para integrar otras nociones, como lo es la noción de ser humano, tan importante para la psicología.

Haber realizado este trabajo no fue tarea fácil por varias razones. Implicó reorganizar mi pensamiento una y otra vez con el resultado de que el escrito sufrió más cambios de los que yo hubiera querido; por momentos el seguir el curso de algunas lecturas me llevó a paisajes conceptuales tan fabulosos que no quería abandonarlos; también me extravié en varias ocasiones en un intento por comprender o articular las lecturas a mi propia visión. He visto como mi propia actuación en el salón de clase ha ido cambiando, sobre todo en el aspecto de abandonar la idea de que, empleando únicamente el raciocinio, puedo llegar a comprender alguna parte del universo, mucho menos comprender la naturaleza humana. Ahora, cuando entro al salón de clase la sensación es la de sumergirme en el flujo de los acontecimientos. Nunca sé exactamente lo qué va a pasar, aunque tengo la convicción de que siempre

resultará algo mejor, tanto para mí como para las personas con quienes danzo la danza del conocimiento y la comprensión.

Esta versión final del escrito no me complace del todo, creo que nunca habrá una versión final, por más que lo intente.

Referencias

- Aczel, Amir D. (2004). *Entrelazamiento* (Trad. José Luis Sánchez Gómez). Madrid: Crítica. (Trabajo original publicado en 2002).
- Appignanesi, Richard y Zárata, Oscar (2004). Existencialismo para principiantes (2ª reimp.). Buenos Aires: Era Naciente (Trabajo original publicado en 2001)
- Ávila Penagos, Rafael (2007). *Fundamentos de pedagogía; hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bohm, David (1988). *La totalidad y el orden implicado* (Trad. Joseph M. Apfelbäume). Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1980).
- Bohm, David. y Peat, David. (1988). *Ciencia, orden y creatividad; las raíces creativas de la ciencia y la vida*. (Trad. Joseph M. Apfelbäume). Barcelona: Kairós (Trabajo original publicado en 1987)
- Braunstein, Néstor A., et al. (1975). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Durkheim, Emilio (1990). *Educación y Sociología*. (Trad. Gonzalo Cataño). México: Leega. (Trabajo original publicado en 1956)
- Briggs, John P. y Peat, F. David (1989). *A traves del maravilloso espejo del universo* (Trad. Carlos Gardini). Barcelona: Gedisa (Trabajo original publicado en 1985).
- Buss Michel, Helen. (2005). *Raíces de la sabiduría* (Trad. María Teresa Sanz,

- Demetrio Garmendia, Miguel Antonio Enríquez y Ernesto Bañuelos) México: International Thompson. (Trabajo original publicado en 1998).
- Capra, Fritjof (1987). *El Tao de la física; una exploración de los paralelos entre la física moderna y el misticismo Oriental* (Trad. Juan José Alonso Rey)(2ª ed.). Madrid: Luis Cárcamo, editor. (Trabajo original publicado en 1975).
- Capra, Fritjof (1985). *El punto crucial; ciencia, sociedad y cultura naciente* (Trad. Graciela de Luis). Barcelona. Integral. (Trabajo original publicado en 1982).
- Capra, Fritjof (1991). *Sabiduría insólita; conversaciones con personajes notables* (Trad. Enric Tremps). Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1988).
- Cerón E., F. (1989). Antecedentes teóricos del término conducta operante. *Travesía*, 15, 7-12.
- Descartes, René (2006) *Discurso del método; meditaciones metafísicas*. (Trad. Luis Rutiaga). 2ª ed. México: editorial Tomo (Trabajo original publicado en s/f).
- Diesbach, Nicol (2000). *Nuevo paradigma; revolución del pensamiento del tercer milenio*. México: Orión.
- Engler, Bárbara (1999). *Introducción a las teorías de la personalidad*. (Trad. Jorge Alberto Velázquez Arellano) 4ª ed. México: Mc. Graw Hill. (Trabajo original publicado en 1995).

- Foster, Hal, et al. (1988). *La Posmodernidad*. (Trad. Jordi Fibla) México: Kairós. (Trabajo original publicado en 1983).
- Fourez, Gérard (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. (Trad. Tusta Aguilar, Carmen González Landa y Olivia Potel) Madrid: Narcea.
- Frankl, Victor E. (1983). *Psicoanálisis y existencialismo; de la psicoterapia a la logoterapia*. (2ª ed. 2ª reimp. en español). México, Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1946).
- Frankl, Victor E. (1984). *Ante el vacío existencial; hacia una humanización de la psicoterapia*. (Trad. Marciano Villanueva). (3ª ed.). Barcelona: Herder.
- Frankl, Victor E. (1978). La falta de significado: un reto para los psicólogos (Trad. Carlos Gerhard O.). En Millón, *Psicopatología y personalidad* (pp.201-207). México: Interamericana.
- Frankl, Victor E. (1994). *Logoterapia y análisis existencial*. (Trad. José A. De Prado Díez, Roland Wenzel e Isidro Arias). (2ª ed.). Barcelona: Herder. (Trabajo original publicado en 1987).
- Gergen, Kenneth J. (1996). *Realidades y relaciones; aproximaciones a la construcción social*. (Trad. Ferran Meler Ortí). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1994).
- Giddens Anthony. (2000). *Modernidad e identidad del yo; el yo y la sociedad en la época contemporánea*. (Trad. José Luis Gil Aristu). 3ª ed. España:

- Península. (Trabajo original publicado en 1991).
- Goble, Frank G. (1986). *La tercera fuerza; la psicología propuesta por Abraham Maslow* (Trad. Ignacio Arzate). (3ª reimp) México: Trillas.
- Gómez de Silva, Guido (1988). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.
- González G. Ana María (2005). *Colisión de paradigmas; hacia una psicología de la conciencia unitaria*. Barcelona: Kairós.
- Grimberg-Zilberbaum, (s/f). *Electrofisiología de la comunicación humana; el potencial transferido*. Manuscrito inédito.
- Groff, Stanislav (1988). *Psicología transpersonal; nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*. (Trad. Enric Tremps) Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1985).
- Harré, Rom (2002) *Mil años de filosofía. De Ramanuja a Wittgenstein*. (Trad. Pablo Hermida Lazcano). España: Santillana Ediciones Generales. (Trabajo original publicado en 2000).
- Hilgard y Marquis (1969). *Condicionamiento y aprendizaje*. (Trad. Emilio Ribes Iñesta). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1961).
- Hirschberger, Johannes (1998). *Breve historia de la filosofía* (Trad. Alejandro Ros). (13ª ed.) España: Herder. (Trabajo original publicado en 1961).
- Kuhn, Thomas S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas* (Trad. Agustín Contín). (5ª reimp.) México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo

original publicado en 1962).

Laing, Ronald D. (1985). *El yo y los otros*. (Trad. Daniel Jiménez Castillejo) (3ª. Reimp.) México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961).

Lowen, Alexander (1998). *El lenguaje del cuerpo; dinámica física de la estructura del carácter*. (Trad. Diorki) (4ª ed.). Barcelona: Herder. (Trabajo original publicado en 1958).

Macotela, Silvia (2007) Replanteando la formación de psicólogos; un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. En CNEIP Vol. 12, Núm. 1, Enero-Junio, 2007.

Martínez Miguélez, Miguel (2002a). *El paradigma emergente; hacia una nueva teoría de la racionalidad científica* (2a. ed. 2ª reimp.). México. Trillas.

Martínez Miguélez, Miguel (2002b). *Comportamiento humano; nuevos métodos de investigación* (4a. reimp.). México. Trillas.

Martínez Miguélez, Miguel (2002c). *La nueva ciencia; su desafío, lógica y método*. (1a reimp.). México: Trillas.

Martínez Miguélez., Miguel (2004). *La psicología humanista; un nuevo paradigma psicológico*. (2ª ed. 1ª reimp.). México. Trillas.

Maslow, Abraham H. (1998). *El hombre autorrealizado; hacia una psicología del ser*. (Trad. Ramón Ribé) (12ª ed.) Barcelona: Kairós. (Trabajo original

publicado en 1968).

Maslow, Abraham H. (2002). *La amplitud potencial de la naturaleza humana* (Trad. The farther reaches of human nature). (2ª ed. 4ª reimp.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1971).

Maturana, Humberto R. (2009). *La realidad: ¿objetiva o construida? Vol. 2 Fundamentos biológicos del conocimiento*. (2ª. Ed.). España: Anthropos Editorial, en coedición con Universidad Iberoamericana y con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Morin, Edgar (1983) *El método II. La vida de la vida*. Cátedra. Madrid

Morin, Edgar (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. Marcelo Packman) (1ª reimp. 2ª ed.). Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1990).

Nacio, Juan David (comp.) (1996). *Grandes psicoanalistas; introducción a las obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein*. (Trad. Viviana Ackerman). Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1994).

Owens, Craig (1988). El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo. En Foster *et al.* *La posmodernidad* (pp. 93-124). México: Kairós.

Peat, F. David (1989) *Sincronicidad; puente entre mente y materia* (Trad. Darryl Clark y Mireia Jardí) Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1987).

- Pribram, Karl H. (1986) *The Cognitive Revolution in Mind*. *American Psychologist*. *American Psychological Association*, Vol. 41, No. 5, 507-520
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed.) Tomos 7 y 8. Argentina: Reimpresión especial para Grupo Editorial Planeta.
- Ritzer, George (1994). *Teoría sociológica clásica*. (Trad. María Teresa Casado Rodríguez). México: McGraw Hill. (Trabajo original publicado en 1992).
- Ritzer, George (2002). *Teoría sociológica moderna*. (Trad. María Teresa Casado Rodríguez). (5a ed.). México: Manual Moderno.
- Sahakian, William S. (2000). *Historia de la psicología*. (Trad. Francisco González Aramburu y Roberto Heller). (4ª. Reimp. 2ª. Ed.) México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1970).
- Sheldrake, Rupert (1990) *Una nueva ciencia de la vida; la hipótesis de la causación formativa*. (Trad. Marge-Xavier Martí Coronado) Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1981).
- Sheldrake, Rupert (1990). *La presencia del pasado; resonancia mórfica y hábitos de la naturaleza*. (Trad. Merge) Barcelona. Editorial Kairós. (Trabajo original publicado 1988).
- Suzuki, D. T. y Fromm, Erich (1975). *Budismo Zen y psicoanálisis*. (Trad. Julieta Campos). (4a reimp.) México. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado 1960).

- Tart, Charles T. (1994). *Psicologías transpersonales; las tradiciones espirituales y la psicología contemporánea* (Trad. Janos Fordito y Rubén Mario Masera). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1975).
- Tena Suck, Antonio y Rivas-Torres, Rodolfo (1997). *Manual de investigación documental; elaboración de tesis*. (1ª reimp.) México: Universidad Iberoamericana y Plaza y Valdes.
- Walsh, Roger y Vaughan, Frances (comp.) (1989). *Más allá del ego; textos de psicología transpersonal*. (Trad. Marta Guastavino) 4ª ed. Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1980).
- Wilber, Ken (Ed.) (1987). *El paradigma holográfico; una exploración en las fronteras de la ciencia* (Trad. Vicente Romano). Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1982).
- Wilber, Ken (1988). *La conciencia sin fronteras, aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal* (Trad. Marta I. Guastavino). México: Kairós. (Trabajo original publicado en 1979).
- Wilber, Ken (2005). *Breve historia de todas las cosas* (Trad. David González Raga) (5ª ed) Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1996).