



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 23 No. 3

Septiembre de 2020

CAMPO PSICOLÓGICO Y POLÍTICAS DEL SABER

David Gómez Arredondo¹ y César Roberto Avendaño Amador²

Facultad de Estudios Profesionales Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Se debate el carácter heterogéneo de la psicología en el contexto de la implementación de un plan de estudios que pretende formar psicólogos bajo la idea de tradiciones teóricas. La discusión se centra en la incompatibilidad epistemológica que hay entre la noción de tradición y los supuestos que sostiene la psicología conductual. Condición que obstaculiza el cumplimiento de la promesa de formar en seis tradiciones a los futuros psicólogos egresados de la FES-Iztacala.

Palabras clave: Plan de estudios, formación, aprendizaje, tradición, hermenéutica.

PSYCHOLOGICAL FIELD AND KNOWLEDGE POLICIES

ABSTRACT

The heterogeneous nature of psychology is discussed in the context of the implementation of a curriculum that aims to form psychologists under the idea of theoretical traditions. The discussion focuses on the epistemological incompatibility between the notion of tradition and the assumptions that behavioral psychology supports. A condition that hinders the fulfillment of the promise to train future FES-Iztacala graduate psychologists under six traditions

Keywords: Curriculum, formation, learning, tradition, hermeneutics.

¹ Profesor de la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, correo electrónico d.gomez.arredondo@gmail.com

² Profesor de la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, correo electrónico craa38@hotmail.com

Los mitos fundacionales de la psicología más repetidos señalan a un grupo de personajes como creadores de contenidos teóricos, cuyo efecto en el campo psicológico tuvo como desenlace la diversificación de la comprensión de eso que posiblemente pueda ser pensado como “psicológico”. La psicología sin duda alguna nació diversa, como diversas son las ciencias sociales. La innegable heterogeneidad de sus objetos debe entenderse como construcciones, por muy empíricos, inmediatos y verificables que parezcan.

Hoy se reconoce que la existencia de múltiples concepciones sobre el objeto “psi” ha gestado un campo diversificado (APA, 2020), pero, además, su heterogeneidad demanda una reflexión puntual sobre los distintos modos de coexistencia o las diversas formas de transacción edificadas al interior de una disciplina tan compleja. Baste señalar, a modo de ejemplo, el proceso por el que transitaron las concepciones psicológicas derivadas del positivismo que han permitido formas de convivencia, gestadas como resultado de los diferendos provocados durante el desarrollo de esta filosofía y que, en su versión neopositivista, quedaron condensadas en dos posiciones.

El realismo de la ciencia y el del culturalismo de las ciencias. Los primeros afirman que la ciencia es especial porque ofrece una imagen verdadera (realista) de los fenómenos. Los últimos sostienen que las imágenes propuestas por las ciencias no gozan de ningún privilegio, que son metáforas como las otras producciones culturales (ideológicas, míticas, etc.). Ahora bien, el conjunto de esta polémica parte de un presupuesto común, a saber, que la ciencia sería una actividad prioritariamente verbal y representacional (simbólica). Este presupuesto es lo que debe criticarse y denunciarse a partir del reconocimiento de la naturaleza tecnocientífica, práctica y operatoria de la investigación contemporánea (Hottois, 1999; 404-405).

En efecto, la naturaleza técnica de la ciencia occidental se ha impuesto progresivamente desde el arranque de la modernidad, en franca ruptura con el antiguo proyecto filosófico del saber que, ese sí, era logoteórico y simbólico. Lo que no deja duda sobre la capacidad de la tecnociencia para ofrecer poder para el

dominio de la naturaleza y del hombre, pero este poder (sobre cosas y personas, en la medida que estos últimos pueden ser reducibles a cosas biopsíquicas) no es de índole política (subjetiva o intersubjetiva). El poder político puede utilizar este poder tecnobiológico, pero no es su fuente.

Que Hottois distinga entre realistas y culturalistas y ofrezca una lectura quirúrgica de las discusiones que desarrolló el positivismo en su versión neo, no significa que quienes sostienen la versión positivista de la psicología se dispongan a realizar el mismo ejercicio y menos reconocer que sus prácticas sostienen un uso técnico sobre los organismos vivos, hecho que corrobora la expansión heterogénea al interior del positivismo, no existe en consecuencia el conductismo sino los conductismos.

Baste por el momento lo anterior para enfatizar el carácter diverso de la psicología y recuperar una discusión que tiene un interlocutor inmediato; la comunidad que forma la carrera de psicología de la FES-Iztacala de la UNAM y en especial el conjunto de profesores que sostienen un plan curricular³ que, hasta cierto punto, nos convoca y puede ser un pretexto o motivo para poner sobre la mesa las problemáticas que se derivan de la pluralidad en psicología, por ello cabe señalar que la presente elaboración no pretende minimizar o matizar el conflicto y el antagonismo que emergen al interior de esta pluralidad, más bien acotarla en el horizonte puntual de la formación de nuevas generaciones de psicólogos y en el contexto de las responsabilidades que los docentes debiéramos enfrentar cuando nos afirmamos como formadores de profesionales de la psicología.

En un primer acercamiento al campo heterogéneo con el que se pretende formar nuevos psicólogos, resulta obvia la forma en que esa pluralidad se pretende traducir en expresiones teóricas, metodológicas y aplicadas hasta adquirir modalidades puntuales de políticas del conocimiento. La frase, *políticas del conocimiento*, resulta útil para hacer referencia al concepto asignado aquí a estas formas heterogéneas de entender y practicar lo que se afirma en relación con los fenómenos psi; las

³ Nos referimos al plan curricular que comenzó a operar a partir del año escolar 2017-1 en las instalaciones de la FES-Iztacala de la UNAM y cuya característica fundamental es asumir el encargo de formar estudiantes con seis "tradiciones" o formas de entender el objeto de la psicología.

llamadas “tradiciones teóricas”. Las cuales pretenden acomodar, en el contexto institucional, el flujo de ideas con pretensión de universalidad y ofrecer un saber para demarcar el terreno en el que se producen enunciados válidos o legítimos, pero, además al tiempo que esto ocurre, cada expresión coloca en escena un conjunto de prácticas que establecen marcas distintivas que, a manera de frontera, excluye otros modos de dar cuenta de cada objeto propuesto para comprender la psicología.

En este escenario diverso, se justifica pensar el concepto *tradicición* y los distintos ejes problemáticos que despliega en la vida cotidiana de quienes viven el proceso enseñanza-aprendizaje, porque una apuesta formativa montada en un programa articulado en torno a *tradiciones* se desprende de una forma acotada y puntual de entender la producción científica que no puede reducirse a un conjunto de normas, creencias e instituciones transmitidas y respetadas de generación en generación como lo señalaría la definición clásica de Abbagnano (1963) en su diccionario filosófico, como tampoco es reducible a un ámbito del pasado nostálgico al que se puede recurrir de manera romántica y menos aún, reducirlo al campo conservador que es necesario remover o reformar para imponer la razón ilustrada. Sin duda, para comprender los alcances de dicha noción, resulta imprescindible acercarnos al de *trasmisión*, con el que se sugiere la presencia de una disposición a convertirse en receptáculo de aquello que no sólo está en condiciones de ser transmitido sino también admitido. Tradición y trasmisión resultan claves para entender los conflictos que se evidencian en un proceso formativo que se impone como tarea la producción de cultura psicológica diversa en una población que aspira convertirse en profesional de la psicología.

Aceptar o participar en alguna tradición requiere de una inclinación activa, una disposición a ser parte de aquello que se recibe, pero también aceptar que la disposición supone una inscripción a un proceso donde algo acontece durante los permanentes encuentros que se escenifican en la experiencia de aquello que es recibido, de ahí que la tradición no es un objeto que puede ser aprehendido por una conciencia independiente y diferenciada. La comprensión de la tradición no acontece dentro del marco epistemológico sujeto/objeto tan exaltada por la ciencia

moderna, sino en un movimiento comprensivo-interpretativo (Gadamer, 1998) que no puede excluir las consideraciones sobre la capacidad de transmisión de quienes sostienen una apuesta teórica metodológica (docentes). Pero además acotada por la voluntad de instituirse de aquellos (alumnos) que responden al llamado de cada una de las tradiciones para investigar/estudiar objetos que pretendidamente pueden ser explorados con categorías científicas tales como; conducta, persona, inconsciente, sujeto, individuo, sistema u otro.

Ahora bien, el escenario en el que se mueve cada una de las tradiciones y su transmisión, exige interrogar sobre los modos en los que cada tradición busca posibilitar y articular la comprensión de su objeto enunciado, presentarlo como legítimo campo de lo psicológico e inscribirlo en un marco de producción científica que acote sus formas investigativas, sus contenidos teóricos y prácticas de intervención. El reto es edificar el escenario que propicie la circulación de las tradiciones

Y si no erramos en las motivaciones argumentadas en la presentación del Plan de estudios (FESI, 2015), lo que se espera poner en juego de un lado, son las tradiciones que hacen llamados a ser comprendidas y de otro lado, intérpretes dispuestos a aceptar el llamado. Comunidades teóricas formadoras (conductismo, cognoscitivismo, humanismo, psicoanálisis, psicología sociocultural y teoría de la complejidad) haciendo llamados a quienes puedan interpretar y aceptar (alumnos) los alcances de cada tradición. El llamado de la tradición y el ejercicio del intérprete provocan un movimiento que da lugar a la anticipación del sentido que guía la comprensión de lo que ofrece cada comunidad teórica. Idealmente lo que debiera existir es un escenario donde cada una de las denominadas tradiciones pudiera ofrecer su conocimiento en igualdad de condiciones, promesa que en el terreno de los hechos está muy lejos de poder cumplirse.

En efecto, hay que insistir que el problema de la tradición nos remite al problema de la transmisión y de manera más puntual al de la comprensión de textos con pretensión de cientificidad, lo que supone asumir un punto de partida inscrito en la articulación del sentido de lo que el Plan de estudios presenta como partes de un todo; lo teórico, lo metodológico y lo aplicado. En el terreno práctico utilitario lo que

acontece es la puesta en escena de una posibilidad de transmisión confusa pues lo que está permanentemente presente entre los docentes es la incompreensión derivada de la imposibilidad del manejo de seis tradiciones de manera simultánea, pues la estructura de comprensión de un contenido singular se encuentra condicionada por una totalidad precomprendida pero inexistente en la singularidad de cada profesor al tener una formación ausente de cinco tradiciones y excedida en la comprensión de una sola. Esto se comprende mejor si se rastrean las formaciones de los profesores encargados de la formación de psicólogos en la FESI, ya que la mayoría ocuparon buena parte de su vida profesional en formarse en una tradición y no en seis que el Plan de estudios demanda. El asunto no es insignificante si se comprende que el programa formativo en *tradiciones* supedita su éxito a la mediación de los docentes, en la medida que se espera de ellos no la reproducción de los sentidos contenidos en cada tradición sino su producción, en otras palabras, el programa espera contar con docentes ocupados en producir sentidos sobre la inclinación *científica* de cada tradición en el contexto de las comprensiones y las interrogaciones que cada tradición hace de los mundos psi que indaga, no en reproducir los existentes en cada uno de ellos, en otras palabras, hay implícita una apuesta por la mediación y no por la inmediatez.

Pese al obvio carácter plural en el que se encuentra la psicología, interesa incluir una consideración evidente que al parecer no está contemplada en el Plan de estudios, el de su lugar en el contexto socio-mexicano. Dos razones justifican este razonamiento tan amplio y al mismo tiempo tan reducido por su referencia geográfica. Por un lado, porque el Plan de estudios mantiene viva la disputa irresoluble sobre un asunto tan presente en las psicologías, el de su cientificidad, porque sus efectos no solo tienen lugar en el campo de la producción intelectual en las universidades donde se forman los psicólogos, sino también en la política pública. La segunda razón está supeditada a la lucha entre los distintos grupos que sostienen cada tradición, por los presupuestos asignados a la práctica formativa de nuevos psicólogos. Aunque estas razones tienen implicaciones diferenciables en el terreno de la discusión formativa, quedan enunciadas como horizonte que guía algunas de las consideraciones que a continuación se presentan.

Michel Bernand (1984), hace años interrogaba sobre el problema de la unidad y la especificidad de la ciencia psicológica, por supuesto en esta presentación es imposible analizar el proceso de institucionalización de la psicología, como tampoco es posible abordar con cierta amplitud el estatuto científico de la disciplina a partir de un abordaje serio desde la filosofía de la ciencia, desde las diversas epistemologías psicológicas o desde una antropología o sociología de la psicología, pero la mención es útil para recuperar su señalamiento en la medida que no ha perdido vigencia pues la ciencia dedicada al estudio de los fenómenos psi, ni es una ni sostiene una especificidad que delimite su objeto de investigación.

A pesar del señalamiento anterior, resulta pertinente recuperar una de las preguntas que más incomodan a los profesores encargados de formar psicólogos y a los mismos aprendices entusiasmados por formarse como psicólogos, ¿qué es la psicología? Y ya entrados a esta discusión una interrogante con mayores dificultades, la referida su utilidad ¿para qué sirve la psicología?

Las anteriores preguntas resultan enigmáticas porque no es fácil dar respuesta a porqué la psicología no es susceptible a ser definida de manera rápida y mucho menos de manera definitiva, por ello se entiende que las respuestas suelen ser colocadas en distintos planos del conflicto y la negociación sobre lo que debe ser entendido como conocimiento psicológico. Las posibles respuestas se mueven desde la contundente y pretenciosa afirmación sobre el estatuto científico de la psicología; pasando por la construcción de un campo ecuménico de teorías, métodos y técnicas derivadas de distintos campos de conocimiento social, hasta las polémicas sobre la capacidad de proponer teorías omnicomprensivas de validez universal sobre lo que es posible entender por evento psíquico.

Ante la imposibilidad de una respuesta clara, generalizable y convincente entre los profesores con encargo formativo, lo que se ensaya es la adscripción a una forma de investigar: cualitativos o cuantitativos, otros optan por recuperar su identidad a partir de una tradición particular: conductismo, psicoanálisis, humanismo, etc. Otros privilegian un revisionismo y suponen ser alternativos o complejos, hay quienes prefieren a los autores clásicos y también quienes buscan lo novedoso, como sea, estamos frente a una gran variedad de teorías, métodos y enfoques que aparentan

llevar a un gran consenso generalizado que nos acerca a la fragmentación y pluralización de la psicología. De modo que su ejercicio disciplinar pretende, sin lograrlo a cabalidad, concebirse como disciplina multiparadigmática, fragmentada, plural, parcializada y especializada, cuya heterogeneidad parece dejar a la psicología la tarea de tornarse más fina en su especialización, amalgamamiento e hibridación para ser aceptada, enseñada y comercializada.

El potencial y futuro esclarecimiento de si su pluralidad habla más de una condición lamentable, en tanto impide su unidad, o bien se trata de una ventana de oportunidad en tanto enriquece las perspectivas psicológicas, queda desactivado pues poco ayuda a resolver el problema de la formación y menos responde los señalamientos críticos de quienes se encuentran sometidos a un Plan de estudios que incumple el criterio de pluralidad.

Por supuesto que podemos agudizar aún más el planteamiento, pues mientras en otras latitudes los psicólogos han llegado al consenso de la pluralidad, como el caso de Norteamérica donde la organización más representativa, la American Psychological Association (APA), define la disciplina como “diversa, basada en la ciencia, pero con aplicaciones casi ilimitadas en la vida cotidiana” (APA, 2020), al tiempo que dejan a cada una de las 56 divisiones existentes resolver el problema de la científicidad de la psicología y de este modo cobijar lo mismo a psicoanalistas (división 39), humanistas (divisiones 17, 30, 32), conductistas (división 3, 6 y 25), psicólogos sociales (división 8 y 9) y un grueso listado de psicólogos dedicados a aplicaciones como psicología de la mujer (división 35), psicología de la adicción (división 50), psicología de la religión y la espiritualidad (división 36), psicofarmacología y abuso de sustancias (división 28), psicología del servicio público (división 18), además le abre espacio a los interesados y creyentes en la existencia de los métodos cuantitativos y cualitativos (división 5). Y, sumado a lo anterior, ofrece un abanico para aquellos psicólogos interesados en las aplicaciones de la psicología en un amplio espectro que incluye aplicaciones en: el campo militar (19), arte, estética y creatividad (10), clínico (12), consejería (13), industrial y organizacional (14), el consumo (23), entre otras. Una forma muy norteamericana de darle salida a los desacuerdos, a través de la puesta en escena de un

pragmatismo muy propio de su cultura y proclive a la comercialización de la psicología como sello ineludible de una política de conocimiento que sirve al mercado.

Pues bien, al ser la disciplina de la psicología una criatura a imagen y semejanza de la producción disciplinar de Europa y Norteamérica, interrogar sobre el contexto geográfico parece en cierto sentido una tarea inútil, ya que hablamos de la reproducción de conocimiento en lugar de creación y producción de conocimiento, es decir hay una traición al sentido formativo contenido en el concepto *tradición* y en consecuencia una promesa incumplible montada en un programa que en efecto sostiene que puede apostar por la formación en tradiciones, lo que arroja, seguramente sin pretenderlo, un permanente divorcio con los problemas nacionales pues mientras el territorio queda enmarcado en una guerra sin precedentes, ninguna de las tradiciones produce teoría de la violencia, la guerra, la militarización o el agravio social en el contexto mexicano y a cambio en los espacios se ofrece una reproducción de conocimientos elaborados en Europa y Norteamérica sin que se vislumbre en lo inmediato la inserción del saber psicológico a los problemas nacionales, baste abrir la página de la APA en estos tiempos de pandemia y el lector es recibido con un link donde se informa sobre los avances de la disciplina psi en materia de covid-19.

Se entiende que los señalamientos arriba enunciados apuntan sin lugar a duda a la histórica disputa entre enseñar o formar. De algún modo, los términos sintetizan las confrontaciones entre las llamadas tradiciones en psicología, en el entendido que los desacuerdos han gestado también modos diferenciables de entender los espacios escolares, lo que ocurre en su interior y los productos que de ellos salen, pero esta es una disputa que todavía recorrerá un tiempo considerable.

Por el momento, vale la pena recordar algunos señalamientos críticos del diferendo, lo que nos llevará irremediamente a la ejemplificación. En su clásico libro *Verdad y Método*, Gadamer declara “Desde Protágoras hasta Isócrates la ambición de los maestros fue hablar no sólo para *enseñar*, sino también para *formar* la recta conciencia ciudadana que luego se traduciría en éxito político” (Gadamer, 1998: pág. 228). La distinción nos introduce irremediamente a las comprensiones sobre

el quehacer educativo, sus contenidos, sus alcances y sus problematizaciones. De algún modo el debate entre enseñar y formar permanece anclado como contexto comprensivo de las preocupaciones y respuestas que se ofrecen en un escenario escolar que pretende formar psicólogos, sobre el sentido de someter a potenciales profesionistas a Programas que suponen capacidad para transmitir *tradición*.

En este momento y consecuente con lo enunciado, habría que señalar que el asunto de la formación, que no del aprendizaje, ocupó a Herder, Kant, Hegel, Humboldt y de algún modo se materializó en los pensadores de la sospecha (Nietzsche, Marx y Freud) hasta cerrar con Hans-Georg Gadamer, lo que despliega un posicionamiento firmemente anclado en la idea que apunta a una concepción del hombre y la cultura como siendo parte del orden natural, pero siempre distanciándose de él, de ahí la necesaria distinción entre ciencias naturales y ciencias del espíritu en el siglo XIX, para su posterior tensión entre ciencias naturales y ciencias sociales durante el siglo XX y recientemente su puesta en cuestión por los teóricos del caos y de la complejidad.

Como sea, los autores anteriormente enlistados perfilaron los estudios sobre formación y por ello están vinculados a la idea de tradición, por supuesto que no fueron ningunos peritos en educación, ni sus producciones teóricas constituyen tratados pedagógicos, docentes, institucionales o tecnológicos, aunque si interrogan, sugieren, critican y enriquecen el campo educativo. Todos mantuvieron referentes directos con los espacios educadores en tanto escenarios que reproducían las inercias del campo social y por ello constitutivos de formas de estar en el mundo humano. Distanciados de la noción de aprendizaje, sugieren que es la formación el elemento fundamental de todo proceso educador, apelan al campo de los afectos y lo relacional como ejes determinantes de la forma que adquiere el educando en el contexto escolarizado. No es la racionalidad, sino las relaciones que estable con los libros, los saberes, los discursos y los modos de trasmisión lo que es constitutivo de la *forma* que adquiere el proceso enseñanza-aprendizaje y por ello las acotaciones que se imponen al docente y al educando. Y justamente adquiere esa forma como resultado de los afectos edificados en cada una de las relaciones, con los objetos y con las personas. Consecuentemente se entiende que

dentro de la concepción *tradición* no pueden caber todos los saberes, ni pueden operar todas las llamadas tradiciones, pues algunas de ellas simplemente contradicen el sentido de la trasmisión, la recepción y la interpretación.

Esto queda, por supuesto, más claro si retomamos a manera de ejemplo la historia de las controversias epistemológicas libradas entre los docentes de la carrera de psicología y, particularmente si recordamos sus expresiones dominantes, como la perspectiva conductual que como pretendemos mostrar no puede encajar en un modelo curricular que anteponga la idea de *tradición* para el diseño de su Plan de estudios. Al mirar retrospectivamente la forma en que el enfoque conductual se apropió del campo disciplinario, particularmente si ponemos atención en que esa jugada maestra era realizada bajo el cobijo de la cientificidad, podremos reconstruir algunos elementos recurrentes en esa estrategia de conquista de un espacio del saber. Desde el punto de vista de los defensores del conductismo, específicamente si nos colocamos en el debate epistemológico correspondiente a la instauración del plan de estudios de 1976, la respuesta en torno al saber legítimo en psicología forzosamente conducía a una vía única. Esto se refleja en diversos aspectos de la obra de los conductistas norteamericanos y especialmente en la obra de Skinner. Por un lado, el análisis experimental de la conducta que proponían tenía como trasfondo ciertos compromisos epistemológicos, que volvían imperativo circunscribirse a lo observable y verificable. Con la anterior lógica es posible reconstruir el camino que conduce del tipo de psicología practicado por Skinner a las posturas más inflexibles del positivismo lógico del Círculo de Viena. Consideremos el “análisis funcional”, a partir del cual Skinner buscaba establecer regularidades y detectar causalidades, se trataba de conectar las variables independientes procedentes del “ambiente” con las variables dependientes, esto es, con la conducta. Llamamos la atención sobre este tránsito para señalar aquí que el postulado, en el que el ambiente resulta ser siempre la clave de explicación, predicción y control de la conducta, bien podría ser considerado un dogma. Fue precisamente ese dogma el que, hasta cierto punto, terminó por estallar dentro de ese mismo enfoque conductual. Aquí tendríamos un claro ejemplo de una jugada o movida epistemológica que no procede de otra vertiente o enfoque psicológico, y

que desemboca en la necesidad de incluir procesos “cognitivos” en la explicación de la conducta, lo que conduce a las disputas que libran cognitivos y conductistas en su intento por imponer la idea que cada teoría tiene de la “práctica científica”, esta disputa doméstica no será tratada en lo que sigue pero la señalamos para acentuar el carácter plural del campo psicológico y el tipo de política de saber que es posible desprender de la pluralización del conductismo.

Interesa más señalar que el ámbito de lo observable y verificable se erigió como frontera límite, imposible de rebasar en tanto determinantes de una concepción cuya dogmática las supone necesarias para inscribirse en el campo del saber natural y cuya utilidad fue generar una suerte de armamento epistemológico, que entonces, en el momento del auge del conductismo skinneriano, desplegaba toda su potencia para desalojar a los adversarios del campo del saber reconocido por ellos como conocimiento válido. Se trató de una batalla que permanentemente fue escenificada en las aulas, pero además reiterada contra todo pensamiento que invadiera el territorio marcado por ellos como propio de su saber *científico*. En este contexto el psicoanálisis y otras manifestaciones teóricas fueron descalificadas epistemológicamente en tanto supusieron que el fenómeno psi se inscribía en el campo de lo social.

Así, el conductismo descalificó al psicoanálisis como no-ciencia, aunque sin hacer explícito su referencia a que no fue considerada por ellos como ciencia natural, en tanto saber que se resistía a sujetarse a las reglas y procedimientos de la producción experimental de enunciados, de este modo la estrategia de quienes sostuvieron las perspectivas conductuales consistió en circunscribir y acotar el terreno del enfrentamiento al campo del imperativo perceptual, “nuestra ciencia estudia lo observable” y su “fuerza está en la verificación”.

En las batallas en las que el conductismo skinneriano se involucró contra el “mentalismo”, se hace evidente que ante explicaciones del comportamiento que recurrieran a entidades o procesos no directamente observables o verificables, emplazaron simultáneamente varios frentes de guerra. Y pasó algo curioso, bajo la fachada de la modestia epistémica, en la que el saber busca limitarse y explícita no establecer pretensiones de conocimiento imposibles de ser proseguidas, se edificó

una agresiva política epistemológica cuya intolerancia agravó su belicosidad. Al establecer el enfoque conductual fronteras a su discurso científico pareciera querer construir para su propia práctica una postura racionalmente acotada, de tal forma que sus lógicas formativas tratarían de establecer mecanismos para heredar entre sus seguidores inclinaciones hacia la prudencia y la contención epistemológica de las pasiones. Lo que aconteció, paradójicamente, fue que al mismo tiempo que el conductismo skinneriano se asumía como vigía y policía epistémica, sus políticas de conocimiento generaron en esa década de 1970 las pretensiones más grandilocuentes y los proyectos más ambiciosos, basados todos ellos en el aura de cientificidad que una y otra vez se pretendía haber conseguido (Pérez-Almonocid y Gómez Fuentes, 2014). En el caso de Skinner, la proyección de su “tecnología de la conducta” pretendía extenderse a todo el campo social y ofrecer soluciones “científicas” en varios niveles del mundo contemporáneo, como lo indicaba Patricia Neve:

En su obra más reciente, el autor plantea una continuidad del animal al hombre, afirmando que los procesos básicos son idénticos. De este modo va a tratar problemas políticos y sociales desde el ángulo de los refuerzos, de sus disposiciones para controlar los comportamientos desde la perspectiva de su eficacia de adaptación. En particular, tomando en cuenta los ‘problemas’ que se plantean actualmente en el sistema capitalista, pero sin hacer su análisis, propone una solución: la aplicación en todos los campos sociales de su tecnología del comportamiento” (Neve, 1989: 217-218).

La animosidad combativa de los conductistas con la que trataron a los adversarios que tenían frente a sí, permitió conjugar; la insistencia en lo empíricamente verificable, con la obsesión por la cuantificación, para que los registros de la “conducta” transitaran hacia la matematización. Y, al mismo tiempo, se buscó incidir en un ámbito de la realidad, en la “conducta”, de tal modo que, se aseguraba, en la predicción y control del comportamiento se cifraban las esperanzas de los nuevos enfoques, a tal grado que fueron considerados inseparables en el ejercicio de la disciplina psicológica.

Ya se ha señalado que el terreno escogido por el conductismo para enfrentar a sus oponentes fue básicamente un espacio epistemológico que encontró su síntesis en la idea de aprendizaje, la inercia de esta elección hasta el día de hoy tiene resonancias, pues se entiende que no es lo mismo aprendizaje que formación lo que supone la incompatibilidad de la teoría conductual con la idea de tradición. Si bien una apreciación sencilla o unívoca de los avatares de esa “tradición” o perspectiva conductual no resulta fácil de realizar, o inclusive podría ser contraproducente, resulta claro que hay una apuesta por la cientificidad, pretensión que termina por acotar y delimitar lo que es permisible para la psicología entendida como “ciencia” más que como tradición. Además, resulta evidente el ideal, el modelo de cientificidad que era asumido por el enfoque conductual. Se trataba de las ciencias naturales y por ello en este horizonte epistémico se da por sentado el carácter inválido de la distinción entre ciencias humanas y ciencias naturales como lo supondría y problematizaría la noción de tradición. Al mismo tiempo, las distintas vertientes o perspectivas conductuales se perfilaron bajo el supuesto de que la práctica científica puede modificar la realidad que conoce, al dar cuenta de su legalidad, al familiarizarse con las regularidades que la rigen y, particularmente, resulta patente la convicción de que manipulando ciertas condiciones es posible la producción de efectos esperados. En otros términos, estamos frente a una ciencia que prueba su saber en el terreno de la eficacia, es decir se trata de una política que muestra su valía en el plano de la producción de los efectos buscados para validar sus alcances.

Si bien esa pretensión de cientificidad que guiaba al enfoque conductual condensaba su frente de batalla ante otras perspectivas, cabría cuestionarse por su lugar en el campo social. ¿A qué demanda respondía? ¿Podría decirse que al generar ciertos efectos de saber utilizable respondía a determinadas exigencias de la estructura social? Esta interrogante, ya formulada en la década de 1970 en el volumen *Psicología, ideología y ciencia* coordinado por Néstor Braunstein, conducía a sospechar no sólo de sus alcances epistemológicos, de que se tratara de un saber científico en toda la regla, sino del papel puntual que cumplía (Braunstein, 1991). Cuando Braunstein y sus colaboradores, armados con la teoría althusseriana de la

ideología, buscaron establecer que gran parte de lo que se difundía como “psicología” era un aspecto de un aparato ideológico del Estado, esto es, que se trataba de prácticas y representaciones que contribuían a la reproducción de las relaciones capitalistas de producción pusieron la atención en la inserción de esos “saberes” en la división social del trabajo. Hay que recordar que Braunstein, en un contexto sociopolítico escindido y que, a la vez, abría expectativas para un cambio radical de estructuras sociales se preguntaba por la “desujetación” y, al hacerlo, ponía la atención en la posibilidad de que se reestructuraran las relaciones sociales y los individuos dejaran de estar “sujetados” a unos lugares que la división técnica y social del trabajo les impone. Lo que estaba en juego era el papel y el rol que cumplía la psicología en el marco de una totalidad histórico-social en el que regía el modo de producción capitalista, de tal forma que Braunstein ponía en entredicho no sólo la cualificación de “ciencia” para el enfoque conductual, sino señalaba el papel ideológico que cumplía y que hizo síntoma en sus búsquedas por las competencias y habilidades, señalamiento que sólo podía derivarse de una formación psicoanalítica-althusseriana que supone que la tradición reinventa la realidad social y no sólo la ratifica o fortalece como lo hace el conductismo.

La lectura que propone Braunstein quizá pueda aterrizar en el terreno de las disputas por el saber psicológico desde la noción misma de tradición, si consideramos su análisis sobre las prolongaciones terapéuticas y las aplicaciones que el modelo del condicionamiento operante llevó a cabo. Para 1965 O. L. Gericke publicaba el artículo “Uso práctico de los procedimientos de condicionamiento operante en un hospital para enfermos mentales” en el que describe justamente la instauración de la así llamada “economía de fichas” en el hospital Patton, en los Estados Unidos (Ferster y Perrot, 1974). Según este artículo, se buscaba estructurar un medio social donde el personal del hospital entregaba fichas cuando el paciente se empeñaba en las conductas “adecuadas.” Las clases de actividades “recompensantes” en las que el paciente podía participar dependían de que tuviera fichas y de cómo las usase. Cuando se inició el programa los pacientes recibieron sus primeras fichas por acudir al llamado para recibir sus medicamentos y por realizar varias labores domésticas. Cuando llegó la hora del desayuno solamente

se admitió en el comedor a quienes pudieran pagar la entrada con una ficha, y los que no la tuvieran comerían en mesas sin características “especiales”. Gericke mismo señala que algunos pacientes, aunque habían ganado su ficha en el transcurso de la mañana, indicaron que el personal del hospital no tenía derecho para cobrar la entrada al comedor.

Ahora, si situamos con detenimiento estos modelos, la forma en que calcan o copian los procesos vigentes en la sociedad de “afuera” resulta ser muy reveladora. En la práctica, se inscribe a los internados en una forma de relación social “dineraria”, si bien todo ello ocurre en el marco de una “institución total” (Goffman, 1970). Se utilizan las “fichas”, entonces, como mecanismo disciplinario, como una manera de ampliar la potestad del “personal del hospital” al amparo de una demanda a los usuarios, “*aprender a ganar la ficha*” lo que se confronta cotidianamente con las *formaciones* propias de los usuarios. Pero la confrontación no resulta ajena a la tensión aprendizaje-formación, ya que la primera responde a un cientificismo que atribuye “ignorancia” a la población que atiende, de ahí su sesgo directivo, mientras que la “conducta” resistente de los pacientes bien puede ser analizada mediante saberes que aceptan la presencia de *formaciones* sociales que le imprimen dinamismo a los grupos e instituciones que le dan forma a la densidad social y a la irrupción de rebeldías socializadas.

Como hemos insistido, la *forma* en que el conductismo inspirado todavía en Skinner combatió al psicoanálisis tuvo como escenario privilegiado un terreno epistemológico que se materializó en programas de estudio que pusieron en operación aprendizajes. Ciertamente, no sólo suponía esto un modelo de ciencia, una convicción y certeza sobre las fronteras del discurso científico, sino se pretendía haber arribado a una suerte de lugar privilegiado del saber, donde la matematización de los aprendizajes comprobaba el valor de sus consignas teóricas. Como ya se ha señalado, la epistemología de Skinner le debe más a un modelo inductivista de construcción de enunciados derivado de Ernst Mach, que a los criterios de verificación y a los procedimientos del positivismo lógico (Smith, 1994). Pero independientemente de este tipo de controversia, hay ciertos aspectos del proyecto de Skinner que todavía requerirían ser examinados, dada su repercusión e impacto

posteriores en la vida cotidiana de los profesores de la FESI y en particular en la puesta en marcha de un Plan de estudios que supone articularse en *tradiciones* psicológicas.

Pensemos en un punto que aún podría ponerse sobre la mesa. La ausencia de un corte o fisura entre el ser humano y otros “organismos”. De hecho, no tardó mucho tiempo para que surgieran los cuestionamientos en torno al “reduccionismo” subyacente al conductismo radical, ya que claramente buscaba prolongar inequívocamente las “leyes” de la conducta establecidas por el condicionamiento operante a partir del estudio de ratas o pichones a los seres humanos:

Más concretamente, sea cual fuere el tipo de actividad o práctica encarada, sea cual fuere el organismo considerado (animal o humano), la noción de comportamiento (simplificadora y unificadora), y su traducción operacional, la respuesta, se inscriben en un esquema de reflexión reduccionista. Las cuestiones sociales y políticas serán tratadas por la utilización metafórica y analógica del cuadro conceptual así constituido (Neve, 1989: pág. 208).

Así, en varios de sus textos Skinner veía los mismos mecanismos funcionando en las instituciones sociales y culturales, comparadas con un programa de reforzamiento diseñado en un laboratorio, específicamente a partir de ese artefacto técnico, conocido como la “caja de Skinner”. En este contexto, no solamente está en juego la validez de la extrapolación implícita en el modelo de Skinner, en el que se extienden a los seres humanos los procesos indagados en los animales, en otras especies. Cabe señalar, de todas formas, que no basta reconocer distintos niveles de conducta, diferentes registros de “complejidad” conductual para desligarse de un paradigma científicista con fuertes elementos reduccionistas. Por lo pronto, cabría interrogarnos retrospectivamente: ¿qué tipo de aparato era la “caja de Skinner”? El hecho mismo de que Skinner contemplara esa posibilidad de extrapolar, de establecer un paralelismo entre la conducta de la rata dentro de la caja con el ser humano en el marco sociohistórico y sociocultural ¿no conforma en sí mismo un enorme “síntoma” epistemológico? Porque, ¿qué es la “caja de Skinner” sino un pequeño modelo, un micro universo, una parte de un ambicioso programa para “producir” conducta? Y aquí, la crítica que se formulara en la década de 1970, que

ya señalábamos, cuando Néstor Braunstein acometió su esfuerzo de deslinde y puso sobre la mesa la cuestión de la ideología en la psicología, podría ser parcialmente retomada.

Hemos insistido en la problemática del “reduccionismo” en psicología, esto es, las dificultades que van aparejadas a explicar procesos complejos a partir de elementos más simples. Si se parte del supuesto de que la realidad se configura en diferentes niveles, en diversos grados, lo cual conlleva efectivamente un posicionamiento filosófico, a la par surge una problemática epistemológica: ¿se pueden captar dinámicas y procesos complejos a partir de sus aspectos más básicos? Formulada así esta pregunta epistemológica y trasladada al análisis experimental de la conducta, forzosamente tendríamos que cuestionarnos si dicho enfoque no pierde aspectos clave del ser humano al intentar aprehender las regularidades y las “leyes” conductuales a partir del comportamiento de otros “organismos”. Ciertamente, se trata de un tipo de debate teórico que ha tenido diversas ramificaciones. Por lo pronto, basta señalar, indicar esta problemática, específicamente considerando el punto de partida y el supuesto fundamental del enfoque conductual en sus inicios: que resulta fructífero estudiar la conducta, por ejemplo, de ratas, para transferir y trasladar esos descubrimientos al ser humano. Coincidentes con esta lógica, de lo que se trata entonces es de enseñar, mediante entrenamientos, a los futuros psicólogos *como debe comportarse frente la realidad*, reduciéndola a un marco teórico referencial que negara las formaciones culturales en los candidatos a psicólogos.

Y si bien, la declaración puede ser entendida como uno más de los dogma de fe que esta teoría impulsó y lo que hace síntoma es su esfuerzo comprensivo sostenido en las ciencias naturales y más puntualmente en la física de Newton, lo que encontramos es un modo de comprender y no un modo de explicar la conducta, un darwinismo social que tenderá a reducir el mundo humano-social a competencias y habilidades como resultado de un proceso prolongado, donde la irrupción de mecanismos que permiten la sobrevivencia son llamados aprendizajes y no formaciones. Llevado al extremo el razonamiento, los conductistas más radicalizados entenderían la oferta del Plan de estudios como un escenario

experimental donde la apropiación de las concepciones científicas que propone el conductismo, corresponden a aprendizajes para la adaptación a un mundo social-natural, mientras que la apropiación de otras ofertas teóricas, en el mejor de los casos, corresponde a errores del comportamiento que con el tiempo serán modificadas o bien desechadas por el proceso natural evolutivo. De este modo, otras tradiciones no son sino condiciones arcaicas del proceso natural de la evolución epistémica de la ciencia, entendamos que se refieren a la de ellos, lo demás son discursos místicos, literarios, mágicos o tal vez intentos y remedos de una realidad que sólo es plenamente reconocida por ellos.

Recapitulando, en primer lugar, habría que señalar que la noción de campo psicológico permite ubicar las políticas del saber derivadas de marcos teóricos específicos, dichas políticas configuran modos específicos de transmisión, de estos modos identificamos dos; los aprendizajes y las formaciones. Sólo estas últimas se corresponden a lo que el Plan de estudios de la carrera de psicología llama tradición. En segundo lugar, hemos insistido que las formaciones buscan la producción de saber, mientras los aprendizajes su reproducción, distinción que las hace incompatibles pues los contenidos y las formas que adquiere su transmisión no se asemejan, en la formación se busca permanentemente poner en cuestión el saber que se enuncia sobre la realidad, mientras que el aprendizaje busca la ratificación del saber dogmático, pese a que la realidad desacredite el dogma.

En tercer lugar, señalamos que el educando juega un papel fundamental en el proceso en tanto las demandas se distinguen claramente, mientras que en la formación la solicitud a jugar un papel activo es permanente, en tanto entra al proceso a través de una implicación que le exige ser productor de saber, en el aprendizaje la solicitud es jugar un papel reproductor y en ese sentido pasivo pues queda sometido al dogma, sin apropiación del dogma queda descalificado del proceso.

No resulta menor lo que señalamos pues la formación exige del educando estar abierto a nuevos datos y por ello no permitirse tener una idea cerrada y acabada del concepto ciencia, mientras el aprendizaje, tal como ha quedado atrapado en las

versiones más radicales del conductismo, cancela la discusión de la idea de ciencia si los argumentos esgrimidos se encuentran fuera de sus parámetros dogmatizados. De ahí que consideramos incompatible, por razones epistemológicas, pretender incluir al conductismo en un marco conceptual hermenéutico, pues dicho marco supone una dinámica formativa donde el educando no aprende, sino se forma, no se somete a una visión acabada de ciencia, sino se muestra creativo y crítico frente a una oferta que pretende ser productora de afirmaciones científicas.

Después del breve recorrido realizado, convendría apuntar algunas problemáticas abiertas. Por lo pronto, dado su carácter dominante, nos centramos en el enfoque conductual, particularmente considerando sus comienzos en el Plan Curricular de 1976. Formulada de manera sintética, quizá se podría delinear la siguiente afirmación: dados sus compromisos epistemológicos y su modelo de cientificidad, los enfoques conductuales son muy poco permeables a la “pluralidad”. De hecho, la política del conocimiento que suelen asumir esos enfoques conductuales, se podría decir, no tiene ambivalencias o ambigüedades, y pretende desalojar a otras perspectivas del campo del saber. En ese sentido, lo transmitido, como saber, en el horizonte de las perspectivas conductuales, conduce a la edificación de fronteras epistemológicas y lleva a un terreno que separa la ciencia de la no-ciencia. Y en ese marco, contraponerse a cualquier modalidad de “mentalismo” se convierte en una consigna reiterada. Dicho lo anterior, no dejamos de indicar que, desde el escenario de la década de 1970, hubo un debate inmanente, un conjunto de cuestionamientos al interior de ese enfoque (Ribes/López 2009) lo cual ha llevado a que la “tradicción” conductual se presente en el Plan Curricular de 2015 con tres ramificaciones: “conductual”, “cognitivo-conductual” e “interconductual”, siendo este último enfoque el que buscó responder a los señalamientos de reduccionismo. (Rodríguez 2005). Como sea, pareciera preservarse la misma “política del saber” entre los adeptos del enfoque conductual, de tal forma que plantearse, dadas esas condiciones, la posibilidad de un plan curricular con “tradiciones teóricas”, reconocidas en su heterogeneidad y pluralidad, conduce paradójicamente a un agravamiento de las posturas inflexibles y cuasimilitantes.

Referencias Bibliográficas.

- Abbagnano, N. (1963), **Diccionario de Filosofía**, FCE, México.
- APA (2020), Definition of Psychology. Recuperado de: <https://www.apa.org/about/>.
- Braunsten N. A. et. al. (1991), **Psicología, ideología y ciencia**, México, Ed, Siglo XXI.
- Ferster, C. B./Mary Carol Perrot (1974), **Principios de la conducta**, México, Trillas.
- FESI-UNAM (2015), **Plan de Estudios de la carrera de Psicología**, UNAM, México. Recuperado de: https://psicologia.iztacala.unam.mx/psi_docs_cc.php
- Gadamer H. G. (1998). **Verdad y Método**, Ed. Sígueme, España.
- Goffman, E. (1970) **Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales**, Argetina, Amorrortu.
- Hottois, G. (1999), **Historia de la filosofía del Renacimiento a la Posmodernidad**, Ediciones Catedra, Madrid.
- Neve, P. (1989) Aprendizaje y tecnología del comportamiento: B. F. Skinner, en Pierre Achard y otros, **Discurso biológico y orden social**, México, Nueva Imagen, 1989, pp. 207-224.
- Ribes I. E. y López V. (2009). **Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico**, México, Trillas.
- Rodríguez C. (2005). **Análisis contingencial. Un sistema psicológico interconductual para el campo aplicado**, México, UNAM/FES Iztacala.
- Smith, L. D. (1994). **Conductismo y positivismo lógico. Una reconsideración de la alianza**, Bilbao, Desclée de Brouwer.