

ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGIA Y NOCION DE LA REALIDAD

Autor y Exponente: Fernando Cerón Esquivel

Universidad Autónoma de Baja California

México



Investigación Psicología

En este trabajo 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 visión de la cual es partidario y el alumno aprende su actuación profesional correspondiendo a esa visión. La formación profesional psicológica se basa en una teoría la cual se constituye también en una guía para la posterior actuación profesional.

EL PROBLEMA DE LA NOCIÓN DE REALIDAD EN LA PSICOLOGÍA

Las nociones son elementos mentales complejos y profundos que dan sentido y respaldo a las proposiciones. Alimentan los supuestos y principios generales que sustentan nuestro pensamiento, tanto en la teoría como en la práctica. La investigación nos permite mantener una constante vigilancia en la revisión de las nociones en las que se fundamentan nuestras propuestas educativas. Sin embargo, en esa revisión se puede presentar el problema de no ir lo suficientemente a fondo como para revisar los fundamentos desde su forma más general, como los supuestos en los paradigmas de la ciencia, que trascienden los límites de cualquier disciplina.

Enseñar psicología 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. 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 académicos y estratégicos. 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 la psicología, al igual que la enseñanza de cualquier otra profesión, está basada en la teoría y esa teoría impone la forma en que los académicos vemos, pensamos y planeamos. Como nos comparte Fourez (2008) 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). La teoría es un modo de mirar los hechos, un modo de organizarlos y representarlos. Como señala Martínez Miguélez (1989) “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” (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 tanto a la teoría como a la práctica en cada disciplina. Ver esto nos coloca en la responsabilidad de revisar periódicamente esas nociones en las que se fundamentan nuestras propuestas educativas. 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 los supuestos 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 las nociones 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

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

elementos, juzgados *significativos* y, por lo tanto, conservados. Esta selección se hace en función de ciertos intereses” (p. 27)

¿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. Ejemplos también lo son 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. 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.

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.

Ignorar que existen diferentes nociones de realidad, con supuestos incluso incompatibles, no representa 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. Un ejemplo histórico de esto es el caso de la histeria, fenómeno que no correspondía con los supuestos del origen físico (léase material) del modelo médico oficial de enfermedad. Ejemplos también lo son las experiencias no ordinarias de conciencia como las experiencias cumbre descritas por Abraham Maslow (1971/1982) en su Teoría Z (pp. 269-283), o las experiencias descritas en las sesiones de Stanislav Groff (1985/1988) bajo el influjo del ácido lisérgico y las experiencias holotrópicas, o las experiencias de sincronicidad mencionadas por C. G. Jung (ver Peat, 1987/1988) o las expresiones de la falta de significado, abordadas por Victor Frankl (1977/1980; 1987/1990). 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.

El problema que aborda este trabajo es saber cuál es la noción de realidad con la que se enseña la psicología. Es un problema de conocimiento que, de inicio, no debe investigarse en los planes de estudio o en los contenidos de las asignaturas. 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.

¿Qué aporta su investigación?

Saber cuál es la noción de realidad con la que se enseña la psicología nos permite diferenciar, por un lado, la ocasión de explicar y posteriormente controlar y, por el otro lado, el intento de comprender incorporándose al fluir del proceso. La diferencia entre explicación y control, y comprensión y fluidez 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. El intento de este trabajo es el de aclarar la necesidad de la congruencia entre: la noción de realidad y la propuesta teórico-metodológica con que se enseña la psicología.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Es debido a lo anteriormente expuesto que la revisión de las nociones en que se basa la enseñanza disciplinaria demanda abordar 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 (de conocimiento) toma postura” (p. 28)

La noción de realidad con la que se enseña la psicología se vuelve un problema cuando no se consideran otras posibilidades, ya sea por ignorancia o por negligencia. El problema es pensar y actuar determinado por los supuestos que una noción de realidad conlleva y rechazar o soslayar cualquier otra forma de pensamiento o actuación surgida desde los supuestos de otra noción. En Psicología, el problema es que la noción de realidad y los correspondientes supuestos que sustentan las propuestas teórico-metodológicas del psicoanálisis y el conductismo, 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.

El problema que aborda este trabajo es un problema de conocimiento cuya investigación requiere partir de un marco de conocimiento amplio.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo comenzó motivado 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). Esa declaración se convirtió en una pregunta de investigación que liga los campos de la educación, la psicología y el conocimiento filosófico-epistemológico.

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

La importancia de este estudio radica en 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. Un segundo aspecto de importancia se debe al hecho de buscar la congruencia entre la visión paradigmática en que se fundamenta el discurso de conocimiento y la perspectiva pedagógica de enseñanza. Este estudio también es importante por la amplitud de su campo de indagación que va de los paradigmas en ciencia hasta la manera de enseñar la psicología.

MÉTODO

Se realizó un trabajo de investigación teórica con base en una revisión bibliográfica. El núcleo fundamental para el análisis es la noción filosófico-epistemológica acerca de la realidad y su relación con las perspectivas pedagógicas de enseñanza de la psicología.

Se buscó información en tres niveles de aplicación del conocimiento. En el nivel de la filosofía del conocimiento, se analizó la noción de realidad desde la perspectiva del paradigma de la simplificación y el paradigma de la complejidad. En el nivel de las nociones generales de la psicología, se buscó información sobre las principales ideas de las diferentes posturas psicológicas. Por último, en el tercer nivel, que es donde se ubica la pregunta de investigación, se buscó relacionar la información sobre la noción de realidad con las características de la enseñanza psicológica.

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. 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 una segmentación sin articulación. 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.

La decisión final fue la elección del metaanálisis y la metateorización los cuales corresponden a uno de los más recientes desarrollos del análisis, sobre todo en el campo de la sociología, aunque no exclusivamente.

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

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

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 de este 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.

La metateorización 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.

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) y 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 es dejar 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).

RESULTADOS

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.

La imagen newtoniana del universo, la cual ha dominado nuestra visión durante más de trescientos años, es totalmente mecánica, con un *espacio* tridimensional, 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.

En contraste, 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; 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

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

característica distintiva del ser humano y su lugar lo ocupa la contemplación, el significado y la totalidad. Para este paradigma el mundo es un escenario de incertidumbre y diversidad, dentro de un permanente cambio.

La psicología es en su conformación no solo multidisciplinaria sino también multiparadigmática. La variedad de visiones conlleva supuestos que determinan las ideas y los conceptos que forman la parte teórica y también determinan las formas prácticas de intervención disciplinar.

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.

La perspectiva transpersonal se enfoca principalmente a la consciencia y al estudio de experiencias que van más allá de la identidad individual, más allá de lo personal. 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; la enseñanza está basada en supuestos y los supuestos son las formas disciplinares que adoptan las nociones paradigmáticas

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 mencionadas 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.

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 irrepetible, 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 irrepetible, 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. 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. La formación teórica y práctica que obtiene cada estudiante en su formación profesional corresponde, de una manera congruente o incongruente, con una visión paradigmática. La congruencia entre la visión paradigmática y la teoría y práctica disciplinar da solidez a las propuestas para la formación profesional.

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.

El enseñar con un modelo generalizador, repetitivo y de simplificación, por ejemplo, es congruente con un mundo legal, estático y fragmentario. 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 maestro enseña según la cosmovisión de la cual es partidario 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.

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. Otra fortaleza de este trabajo es el de considerar 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

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

resultados de la investigación. 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.

El panorama teórico de la psicología presenta diferencias en su visión. 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, mecánicidad, 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

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

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

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

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.

RESUMEN PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Se expone la correspondencia entre: la noción de realidad que tienen los dos paradigmas dominantes en ciencia, las cuatro fuerzas en psicología y su enseñanza teórica y práctica. El paradigma reduccionista domina el psicoanálisis y el conductismo con una noción de realidad con las características de: legalidad, causalidad, mecánica, fragmentaria y absoluta en el tiempo y en el espacio. A esta manera de ver la realidad le corresponde una enseñanza reduccionista, analítica y causal determinista, y una práctica esquemática, repetitiva y

generalizadora. El paradigma de la complejidad domina el humanismo-existencialismo y la psicología transpersonal con una noción de realidad con las características de: permanente cambio, irreversible, con significado, compleja, dialógica y auto-eco-organizativa. A esta manera de ver la realidad le corresponde una enseñanza descriptiva, sistémica y probabilística y una práctica creativa, particular y significativa.

Palabras clave: noción de realidad, paradigma de simplificación, paradigma de complejidad, educación en psicología

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 través 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).

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

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.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

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, Abrahm H. (1998). El hombre autorrealizado; hacia una psicología del ser. (Trad. Ramón Ribé) (12ª ed.) Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1968).

Maslow, Abrahm H. (2002). La amplitud potencial de la naturaleza humana (Trad. The farther reachers 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, Edgard (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 Jordi) 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).

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).

RESEÑA EXPONENTE

FERNANDO CERÓN ESQUIVEL

Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas, UABC. Cuerpo académico de licenciatura en psicología y núcleo básico en Maestría en Educación Especial **Formación académica: Licenciatura** en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. 1982. **Maestría:** Master of Arts, Special Education option. California State University, San Bernardino. 1999. **Doctorado:** Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. 2011. **Perfil PROMEP. Perfil PROMEP.**

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Oficio No. PROMEP/103.5/11/4234 México, D.F., 20/junio/2011. De 20/junio/2011 a 20/junio/2014. **Docencia.** Cursos impartidos en Nivel licenciatura. . Teorías del Aprendizaje. Análisis funcional de la conducta. Teoría de la Personalidad. Teorías y Sistemas en Psicología. Formación de valores. . Psicología Transpersonal. Cursos impartidos en Nivel Maestría. Seminario de Tesis I. Seminario de Tesis II. . Modificación de conducta. **Asesoría y tutorías:** Revisor de “El síndrome de agotamiento profesional en el profesor integrador y profesor regular en secundaria”. Trabajo para la Obtención del grado de Maestro en Educación Especial, por la C. Norma Lilia Tapia Castillo. Integrante del Comité Evaluador de Modalidad de Titulación de la Licenciatura en Psicología de la C. Beatriz Tarín Díaz. Facultad de Ciencias Humanas. 12 de diciembre de 2006. Integrante del Comité Evaluador de la Modalidad de Titulación de la Licenciatura en Psicología de la C. María de los Ángeles Avítia León. Facultad de Ciencias Humanas. Septiembre de 2007. Tutorías permanentes. Tutorías a alumnos de licenciatura en psicología. 50 alumnos promedio por semestre. Tutoría de tesis “Estimación de prevalencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en una escuela primaria” para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación, en la línea de Educación Especial. Asesorando a la alumna: Elena Andrea Quiroz Martínez. 2011. **Investigación:** Investigación no financiada, con registro en Posgrado. “Supuestos básicos en la formación profesional del psicólogo en la UABC”. Código programático de la **Línea de Investigación 2-6-208-2-007-2-1486**. Concluido en Diciembre de 2010. Investigación no financiada. Sin registro en Posgrado: “Teorías de la personalidad y noción de naturaleza humana”. En coautoría con Yéssica Martínez Soto y Armida Montañó Fernández. 2010-2, 2011. Presentación del trabajo La realidad de la Psicología. V Congreso Internacional Nuevo Paradigma de la Ciencia en la Educación. Mexicali, B. C., 20 al 23 de enero 2009. Presentación del trabajo Educación de la psicología y noción de realidad. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. Mexicali, B. C., 27 al 29 de septiembre de 2010. Presentación del trabajo Perspectivas paradigmáticas científicas, disciplinarias y pedagógicas. XXXIII Congreso Nacional del CNEIP. Ciudad de México, 13 al 15 de abril de 2011. Presentación del trabajo Noción de realidad en psicología. XIX Congreso Mexicano de Psicología. Cancún, Quintana Roo. 19, 20 y 21 de octubre de 2011. **Vida colegiada y gestión institucional:** Suplente permanente representante de la UABC, en el Subcomité de Psicología del Comité Estatal Interinstitucional para la Formación y Capacitación de Recursos Humanos e Investigación en Salud (CEIFCHRIS). 2008. Representante institucional ante el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Periodos: 2008-1, 2008-2, 2009-1.. Miembro del Comité de estudios de posgrado del Programa de Maestría en Educación Especial. Facultad de Ciencias Humanas. Periodos: 2008, 2009, 2010, 2011. Miembro del Consejo Académico de la carrera de Psicología. Periodos: 2008, 2009, 2010, 2011. Miembro de la Comisión de Asistencia a Personas con Discapacidad, del Comité de Planeación para el Desarrollo del Municipio de Mexicali (COPLADEMM). Miembro de la Región Nor-Oeste del Consejo Nacional Para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Como representante Institucional de la UABC ante el CNEIP. Cada región trabaja durante todo el año para presentar resultados en las asambleas generales que se realizan cada seis meses. La Región Nor-Oeste la integramos los miembros titulares CNEIP de los Estados de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora. Periodos: 2008-1, 2008-2, 2009-1. Coordinador de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Ciencias Humanas. Periodos: 2008-1, 2008-2, 2009-1. Responsable del Comité

de Recertificación del Programa de Psicología ante el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP). 2008-2, 2009-1. Miembro del Comité evaluador del Programa de Psicología. 2011-1. Miembro del Colegio de Profesionistas de la Psicología de Mexicali, B. C., A. C. Participación en las reuniones de trabajo para la elaboración del ProDES 2008-2009. Participación en la organización del V Congreso Internacional Nuevo Paradigma de la Ciencia en la Educación. Realizado en Mexicali, B. C., del 20 al 23 de enero de 2009. Participación en la organización del 1 Simposio Internacional de Autismo. Mexicali, B. C., 10 y 11 de marzo de 2011. Participación en la organización del VI Congreso Internacional Nuevo Paradigma de la Ciencia en la Educación, Mexicali, B. C. del 6 al 10 de diciembre de 2011.

