

La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia¹

The Formation of Psychologists in Colombia

Recibido: diciembre 16 de 2007 | Revisado: enero 18 de 2008 | Aceptado: enero 22 de 2008

ÁNGELA MARÍA ROBLEDO GÓMEZ*

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

ABSTRACT

The Colombian context shows harsh social, educational, and economical realities which have become favorite topics of study at the Universities. This text presents reflections on the formation of psychologists in Colombia and the way this formation becomes articulated with the demands made by the Colombian context. In this reflection, standpoints such as De Sousa Santos' (2005) are brought to the table, in order to suggest that the formation of Psychologists should take into account aspects such as keeping education as a public good, defending scientific and pedagogical autonomy, and building pluriuniversitary knowledge. In order to be able to attain those goals, it is suggested that certain student skills and concepts be fostered, such as the installation of the question, knowledge that is historical and geographically-linked, the ability to move in different contexts and the compassionate ability.

Key words Authors:

Formation, Colombia, pedagogy.

Key words plus:

Psychologists, professional formation, psychology, teaching, Colombia

RESUMEN

El contexto colombiano muestra duras realidades a nivel social, educativo y económico que se han convertido en temas predilectos de estudio en las universidades. Se presentan en este texto reflexiones sobre la formación de los psicólogos y las psicólogas en Colombia y la forma como se articula esta formación con las demandas del contexto colombiano. En esta reflexión se rescatan las posturas de autores como De Sousa Santos (2005), para sugerir que la formación de psicólogos y psicólogas debe tener en cuenta aspectos como el mantenimiento de la educación como un bien público, la defensa de la autonomía científica y pedagógica, y la construcción de un conocimiento pluriuniversitario. Con ese fin se sugiere la promoción de ciertas capacidades y conceptos en los estudiantes, tales como la instalación de la pregunta, el conocimiento histórico y geográficamente situado, la capacidad de moverse en contextos diferentes y la capacidad compasiva.

Palabras clave Autores:

Formación, Colombia, pedagogía

Palabras clave descriptores:

Psicólogos, formación profesional, psicología, enseñanza, Colombia

¹ El presente artículo se basa en la ponencia presentada por la autora en el Panel Universidad Nacional, llevado a cabo el 21 de noviembre de 2007 en Bogotá.

* Facultad de Psicología, Cra. 5 # 39-00 Piso 1, oficina 110, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Correo electrónico: amrobledo@javeriana.edu.co

La invitación para reflexionar sobre la formación de psicólogas y psicólogos en Colombia se nos formula como parte de las actividades programadas por la Universidad Nacional, para celebrar la creación, hace 60 años, del Instituto de Psicología Aplicada, fecha considerada como el “inicio” de la psicología en Colombia.

Nada más propicio, entonces, que adelantar esta reflexión en el marco de lo que ha significado el desarrollo de nuestra disciplina: caminos recorridos, realizaciones, cuestionamientos y retos, enmarcados en lo que significa hacer psicología hoy, en un país como el nuestro.

El propósito de mi presentación será compartir con ustedes algunas de las reflexiones que profesoras y profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana venimos elaborando a propósito de los procesos de formación de los estudiantes del pregrado y los posgrados. En esta oportunidad, me referiré en especial a algunas consideraciones en torno a la formación en el pregrado en las universidades.

Para hablar de los procesos de formación en una disciplina particular, en este caso la psicología, resulta necesario hacer una breve contextualización del país en el cual vivimos, repasando algunas de las dimensiones que nos hablan sobre las condiciones en las cuales transcurre la vida de millones de colombianos y colombianas. También resulta pertinente revisar algunos indicadores que dan cuenta del ámbito de la educación superior en Colombia y de sus proyecciones, en términos de la cobertura y de la calidad del sistema. Así mismo, es importante revisar el alcance de la formación que se ofrece en los distintos pregrados y posgrados. Quizá ello nos ayude a precisar preguntas en torno a: ¿cómo, por qué, para qué formar psicólogos y psicólogas hoy en Colombia?

Una mirada al contexto nacional

En el programa denominado “Talleres del Milenio”, el cual contó con la participación de intelectuales colombianos, políticos, empresarios, diseñadores de política pública, entre otros, y fue

coordinado por el profesor Luis Jorge Garay, en los años 2001-2002, se hace la siguiente descripción de la situación colombiana (Garay, 2002):

Un creciente reconocimiento de la crisis general de la sociedad.

Los problemas de exclusión social, precariedad del Estado, pérdida de credibilidad en la política y en los partidos tradicionales.

La incapacidad del modelo actual de desarrollo, para superar los problemas de pobreza y desigualdad.

La fragmentación de la sociedad y un marcado deterioro de la convivencia ciudadana.

Los reiterados comportamientos ilegales y la corrupción público-privada.

La incapacidad para construir, de manera colectiva, un proyecto de nación y de democracia, que trascienda los intereses particulares de personas y de los grupos sociales.

Como oportunidades, se enunciaron las siguientes:

El capital humano con el cual cuenta el país y los recursos disponibles.

La capacidad organizativa y el espíritu de superación de muchas comunidades, grupos y entidades.

La estabilidad de algunas instituciones y de las formas de expresión del país.

Se señala de manera expresa cómo en los talleres no se profundizó en el análisis del conflicto socio-político del país, lo cual constituye un elemento que, por supuesto, le quitó complejidad al ejercicio. Hoy podríamos agregar al panorama anterior:

La agudización del conflicto armado.

La crisis humanitaria por la que atraviesa Colombia.

La presencia de prácticas ilegales en escenarios como la salud, la educación, los procesos electorales, propiciadas por alianzas de grupos armados irregulares con algunas instituciones estatales a nivel nacional, local y grupos de políticos en distintas regiones.

El anterior contexto nos permite afirmar que vivimos en un país cuyas condiciones de vulnera-

bilidad y exclusión social se han agudizado en los últimos años. Todo esto produce una vida precaria, que, en términos de Judith Butler (2006), significa reconocer nuestra condición de dependencia de otros seres humanos. Reconocimiento que, a su vez, puede traducirse en prácticas de solidaridad frente a los otros, o en prácticas de indiferencia, como una forma de negar esta vulnerabilidad. De acuerdo con la autora, la precariedad de la vida: “nos obliga a pensar nuestra dimensión social y política en términos de interdependencia” (p. 54).

La garantía de tener una vida digna, con acceso equitativo a los derechos fundamentales, depende de otros, en términos de las interacciones políticas, económicas y sociales, de los marcos de institucionalidad de un país, y de los valores que sustentan la defensa de la vida como bien supremo. Esto lleva a plantearnos que cuando pensamos en lo que “somos” como colombianos y colombianas, y en lo que queremos re-presentarnos como tales, no podemos hacerlo como seres simplemente individuales, sino en relación con la vida de las y los otros. Es decir, esta condición de precariedad, que hace referencia a la vulnerabilidad en la cual vivimos los seres humanos, puede impulsar, como lo indica Butler (2006), comportamientos de solidaridad frente a los demás, al reconocer nuestra interdependencia, o traducirse en franca indiferencia, para protegernos de la vulnerabilidad en la cual se despliega la vida. La fragilidad de los vínculos que establecemos, de las interacciones a partir de las cuales nos construimos como seres humanos, del acceso diferencial o equitativo a derechos y deberes, son algunas de las condiciones que constituyen la base material, cultural y simbólica desde la cual nos hacemos ciudadanas y ciudadanos.

En Colombia esta precarización de la vida se distribuye, a su vez, en las regiones del país, afectando de manera diferencial a mujeres, niñas y niños, jóvenes, personas mayores. Tal situación se ve agudizada por circunstancias como el desplazamiento, la pobreza, la violencia, las desapariciones, los secuestros y la muerte. Algunos de

los indicadores que ratifican esta condición de “vida precaria” en Colombia” son los siguientes:

- a. Cerca del 49% de la población urbana vive en condiciones de pobreza y miseria. Para el sector rural, este porcentaje es del 68% (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, 2007).
- b. El índice de concentración del ingreso, el cual se mide con el coeficiente Gini, es de 0.55, uno de los más bajos del mundo, condición que compartimos con Brasil (PNUD, 2007).
- c. La fragmentación de Colombia se puede observar al comparar indicadores de desarrollo entre ciudades como Bogotá y Quibdó. La primera muestra indicadores de calidad de vida semejantes a los de las ciudades europeas. La segunda muestra resultados similares a los de ciudades como Puerto Príncipe, en Haití.
- d. Como consecuencia del conflicto armado que vivimos hace más de cincuenta años, tenemos cerca de 3.000.000 personas en situación de desplazamiento. La mayoría son mujeres cabeza de familia, jóvenes y niños. Para señalar algunas tendencias del problema del desplazamiento, según datos de Codhes, en el año 2002, entre enero y marzo el promedio de personas que se desplazaron fue el siguiente: cada día se desplazaron 1.000 personas; cada hora se desplazaron 42 personas; cada 10 minutos se desplazó un hogar (Programa por la Paz de la Compañía de Jesús, 2003).
- e. La violencia intrafamiliar y el abuso sexual son otros de los fenómenos que afectan de manera directa los espacios de socialización primaria. Las principales víctimas en Colombia son las mujeres y las niñas (Secretaría de Gobierno, 2003). De igual manera, la impunidad frente a esta problemática es enorme debido, según Hurtado (2007), a la consumación de la conducta en el espacio privado, sustraído en parte al escrutinio estatal.
- f. La principal causa de muerte en los jóvenes es la violencia. Muchos muchachos en nuestro país se encuentran en la tensión entre vivir y morir. Problemas como la explotación sexual,

su vinculación al conflicto armado, la violencia familiar, la salida temprana de la escuela, señalan cómo se ven obligados a “vivir al día”, lo cual genera situaciones como la banalización de la muerte, la incapacidad para proyectarse en un futuro próximo, las prácticas sexuales inseguras, etc. (Departamento Administrativo de Acción Comunal – DAAC, 2003).

En cuanto al derecho al trabajo, podemos decir que, cada vez más, éste se desarrolla en marcos de flexibilidad laboral. Algunas de sus cifras más significativas nos muestran cómo el desempleo afecta en mayor medida a jóvenes y mujeres. De igual manera, los datos indican un mayor crecimiento del llamado “sector informal de la economía”.

En el acceso al derecho a la educación y la salud, si bien hemos avanzado en cobertura, los resultados son igualmente disímiles, al establecer comparaciones. Por ejemplo, las ciudades que más invierten en educación primaria y media son Pasto, Bogotá, Medellín, Barranquilla. Cali, Neiva y Villavicencio, las que menos. Los indicadores de cobertura y calidad son igualmente inequitativos si se estudia el comportamiento por regiones (Vaughan & Bernal, 2005).

Algunos de estos elementos del contexto nacional se han convertido para nuestros programas de formación universitaria en “campos problemáticos”, sobre los cuales hoy avanzamos en términos de líneas de investigación y de propuestas de intervención que contribuyan a procesos de transformación en el país.

Como psicólogos y psicólogas, sabemos de la enorme pertinencia que tiene hoy en día la discusión sobre las condiciones materiales, sociales, simbólicas en las cuales se despliega el desarrollo humano y social de las personas. Para las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, en particular para la psicología, la pregunta por el presente, desde contextos específicos históricos y geográficos, significa interrogarse por las diferentes formas de vida, para ubicar su que hacer como

disciplina y como profesión en estas circunstancias particulares (Nussbaum & Sen, 2002).

Las condiciones de pobreza, exclusión, desempleo, invisibilidad y violencia para muchos, y, al mismo tiempo, las condiciones de abundancia, oportunidad, inclusión y riqueza para otros, no son sólo un dato estadístico. En éstas se producen, a su vez, los escenarios relacionales, los espacios de conflicto o de convivencia, las mallas de despliegue de poder y de resistencia, en las cuales nos constituimos como sujetos, en espacios como las familias, las escuelas, el trabajo, las comunidades, las ciudades, y el mundo.

Algunos datos sobre el sistema educativo en Colombia

Un país altamente excluyente, fragmentado e inequitativo como Colombia, con un impacto significativo en lo económico, en lo social, en lo institucional de las políticas neoliberales puestas en marcha durante los últimos años, tendrá un sistema educativo que será, en muchos casos, el reflejo de estas políticas. La prioridad de las metas de cobertura y calidad del sistema educativo en nuestro país se ha orientado a los niveles de educación básica y, más recientemente, de educación media. De este modo se siguen las recomendaciones que los organismos internacionales han formulado a partir de la década de los noventa. Ni la educación inicial, ni la educación superior, han estado en la agenda pública como cuestión social de relevancia.

Para el año 2001, 10.1 millones de estudiantes en los niveles de preescolar, básica y media estaban dentro del sistema educativo. De igual manera, 1.800.000 niños se encontraban por fuera de él (Botero, 2004). La oferta educativa para estos niveles está representada por instituciones oficiales y privadas, siendo el sector oficial el que cuenta con la mayor oferta (78%).

Para este mismo año, la cobertura en educación superior era del 21.8% (cerca de 934.000 estudiantes). De igual manera, se reporta para estos años un aumento significativo de la oferta educación superior privada, pasando del 40% en

los años 60, al 64% en los años 2000. En el año 2004 se reporta un leve aumento: 26.5 %, según la encuesta de hogares. Bogotá, Antioquia, Atlántico y Caldas son los departamentos con los mayores cambios más significativos en este sentido.

En cuanto a la matrícula del posgrado, ésta pasó de 53.607 estudiantes a 55.911 en el año 2000, presentando problemas de oferta y también de demanda real. Según Botero (2004):

el sistema de educación superior continúa siendo inequitativo. En el año 1993 sólo el 3.5% de los dos quintiles de ingresos más bajos asistía a una institución de educación superior, comparado con un 36% en los quintiles más altos. Para 1997 la distancia entre estos dos grupos se había incrementado: el 9% de los más pobres asistía frente al 65% de los más ricos. (p. 144)

En términos de calidad, vale la pena recordar que, en el 2004, de los 6.430 programas académicos ofrecidos en el país, sólo el 5.5% se encontraban acreditados (352). En proceso se encuentran 512 y 63 están en recomendación. El mayor crecimiento de programas universitarios se dio después de la expedición de Ley 30 de 1992.

Por último, vale la pena señalar que el índice de deserción de la educación superior es de más del 50%, y que entre sus principales causas se encuentran: la no pertinencia de los programas ofrecidos, la poca relación que presentan con el mundo del trabajo y, en muchos casos, con problemas económicos y familiares de las y los jóvenes.

Esto significa, entonces, que en materia de educación superior sólo llegamos a la cuarta parte de la población de jóvenes colombianos y que, a su vez, sólo la mitad de éstos culminan su ciclo de formación de pregrado. Se deduce también que el acceso de nuestros estudiantes a los programas de posgrado es una ruta que apenas comienza en Colombia. Para el caso de la psicología, contamos con cerca de 140 programas, la mayoría de éstos ofrecidos como formación para pregrado. Por ello, cuando hablamos de la formación para psicólogos y psicólogas, nos estamos refiriendo fundamentalmente al pregrado, y es necesario tenerlo en cuenta frente a las preguntas que nos hemos formulado.

Algunas reflexiones desde el programa de Psicología de la Universidad Javeriana

Hasta este punto, me he permitido esbozar algunas de las dimensiones del contexto actual de nuestro país, las cuales considero relevantes para poder responder a la pregunta por la formación de psicólogos y psicólogas. En la Universidad Javeriana, estos elementos contextuales son aspectos constitutivos de nuestra propuesta educativa. Por lo tanto, marcan la orientación y las intencionalidades de la misma, en términos de establecer los referentes teóricos de los que deben partir las y los estudiantes, para ampliar las comprensiones de los campos problemáticos establecidos, y poder contribuir a la instauración de una sociedad más justa e incluyente.

Algunos de estos “campos problemáticos” en nuestra Universidad han sido establecidos en los siguientes términos: la crisis ética y la instrumentalización del ser humano, la intolerancia y el desconocimiento de la pluralidad y la diversidad, la discriminación social y la concentración del poder económico y político, y la deficiencia y lentitud en el desarrollo científico y tecnológico.

Igualmente, en términos de los programas académicos, si bien hoy en día la Universidad cuenta con un buen número de especializaciones, maestrías y algunos doctorados, su oferta más significativa está en el nivel de pregrados. Esta condición está presente en las diversas discusiones en torno al alcance en los procesos de formación de cada nivel en la institución. Somos conscientes que por diferentes razones, ya sea económicas, sociales, o laborales, en principio muchos de nuestros estudiantes sólo accederán al pregrado, y esto fija una diferencia con otros contextos internacionales.

Para la Facultad, pensar la propuesta curricular de formación en psicología ha implicado, como ya lo señalaba, tener en cuenta las grandes orientaciones de la Javeriana, establecidas en el proceso de planeación universitaria y en su proyecto educativo. Así mismo, considerar el desarrollo de la disciplina en los contextos nacionales e internacionales, para ubicar los movimientos y

enfoques más relevantes en la formación del pregrado. Nos hemos debatido entre las propuestas que reconoce la American Psychological Association, en términos de formar investigadores-científicos, científicos-profesionales y profesionales, y los lineamientos señalados por la Federación Europea de Asociaciones de Profesionales de Psicología. En este último caso se piensa la formación de los estudiantes desde dos componentes: un núcleo básico de formación y uno avanzado. Nuestra propuesta curricular combina elementos sugeridos por las dos organizaciones, todo ello en interacción con una constante en nuestro proceso, la cual ha consistido en impartir la formación desde una pluralidad de enfoques, como una forma de reconocer la complejidad de la disciplina y de tener una actitud abierta al trabajo interdisciplinario. Esto en una época caracterizada por la porosidad entre las fronteras de los distintos enfoques y entre los campos de conocimiento disciplinar e interdisciplinar.

Lo que ha caracterizado la pregunta por la formación y las distintas reformas curriculares que hemos realizado en los últimos años en nuestro programa ha sido el constante debate entre la comunidad de profesoras y profesores. Así mismo, han participado estudiantes, egresados, personas que trabajan con psicólogos en calidad de empleadores o compañeros de trabajo. Y si bien considero que para el interrogante en torno a la formación de psicólogos y psicólogas son importantes las discusiones sobre las escuelas psicológicas, el plan de estudio, la definición del componente del núcleo básico y el de formación avanzada, las relaciones entre los métodos cuantitativos y cualitativos, quisiera centrarme en algunas reflexiones más generales para pensar los procesos de formación de nuestros estudiantes.

Si bien estas consideraciones se refieren a la psicología, quizá también tendrían alguna validez para pensar los procesos de formación hoy en la Universidad, que enfrenta retos como los señalados por Boaventura de Sousa Santos, en su libro *La Universidad en el siglo XXI* (2005). Dichos retos se refieren a mantener su servicio educativo como

un bien público, y no como una mercancía más en este mundo globalizado. En segundo lugar, se relacionan con la defensa de la autonomía científica y pedagógica en las instituciones educativas.

Un tercer desafío señalado por de Sousa Santos será la construcción de un conocimiento que llama pluriuniversitario, y que caracteriza como: “aquel que obliga al diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica” (De Sousa Santos, 2005, p. 34). Se trata de conocimientos que propicien una relación más fuerte ente la ciencia y la sociedad. Esto último se asocia, a su vez, con la naturaleza del proyecto político que movilizan las universidades a través de sus procesos de formación y sus investigaciones, lo cual demanda, a los programas universitarios, develar de manera permanente la dimensión de los intereses que los mueven, sus propósitos y las formas en que se relacionan con la construcción de proyectos de sociedad.

Considero que deberíamos promover en nuestros estudiantes al menos algunas de las siguientes capacidades, para poder responder a estos retos que señala De Sousa Santos: instalar la pregunta; desarrollar un conocimiento histórica y geográficamente situado; reconocer nuestra capacidad de movernos en distintos contextos de la producción de conocimientos y de saberes; y, por último, estimular nuestra actitud compasiva.

Instalar la pregunta

El hombre es el animal de la pregunta, decía mi maestro Carlo Federici. Somos seres de la pregunta. Gracias a ella, rompemos certezas, desnaturalizamos fenómenos, sospechamos de lo dado. La pregunta nos lanza a la exterioridad, al encuentro con el otro, a la apertura al diálogo. La pregunta nos invita a adentrarnos en explicaciones o comprensiones más complejas sobre los procesos, las relaciones, los fenómenos, los hechos, los datos. La pregunta disequilibra, crea vacíos, nos permite movernos...

Sin preguntas no podría avanzar el conoci-

miento científico. “La pregunta es como la cuerda tensada de un arco que dispara la búsqueda del investigador” (Peña, 2006, p. 1).

Una forma para instalar las preguntas consiste en invitar a las y los estudiantes a aproximarse a ellas de forma sistemática a través de la práctica de la “indagación”, partiendo de las diversas fuentes que pueden suscitarlas: la vida cotidiana de los y las estudiantes, una sesión de clase, la lectura de un texto, el reporte de una investigación, la información que reciben de manera constante de los distintos medios de comunicación, la discusión de expertos, etc. Esto permitirá ganar en complejidad y en capacidad para la comprensión de las distintas realidades a las cuales los estudiantes interpelan.

La práctica de la indagación se podrá constituir, a su vez, en base para los procesos de formación en investigación. Partiendo de las preguntas formuladas por los y las estudiantes, que en algunas ocasiones emergen de sus vivencias, de sus intuiciones, de sus convicciones, de sus primeros conceptos, podremos, gradualmente, transitar hacia las preguntas del discurso duro de nuestra disciplina. En principio, las prácticas de indagación llevarán a precisar la pregunta, a cambiarla, a enriquecerla como resultado del encuentro entre los conocimientos de los estudiantes y su confrontación con los conocimientos de sus compañeros, profesores, con los textos de los autores.

Estos ejercicios de indagación para “instalar la pregunta” exigen el trabajo sistemático e intencional para fortalecer las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en el ámbito universitario. Ello implica pensar la lectura y la escritura, no como capacidades instrumentales, sino como mediaciones para el desarrollo de procesos de pensamiento de orden superior. De igual manera, las prácticas de indagación demandarán la familiarización de las y los estudiantes con la búsqueda de fuentes de información, de bases de datos, de plataformas de información, de bibliotecas virtuales (Peña, 2001).

De estas prácticas de indagación pueden surgir estrategias pedagógicas para impulsar los se-

milleros de investigación en nuestros programas, los grupos de estudio de los y las estudiantes, sus publicaciones, sus primeros procesos de investigación. El arte de preguntar, los procesos sistemáticos de indagación, la lectura y la escritura se convierten en “una caja de herramientas” que les permitirá trabajar de manera rigurosa, pertinente e interesada.

El conocimiento histórico y geográficamente situado

Hace referencia a la capacidad que deben tener nuestros estudiantes para ahondar en los intereses que han movilizado la producción del conocimiento psicológico en nuestros países, e identificar a cuáles de estos intereses han servido los conocimientos que circulan en sus espacios de formación. De igual manera, desarrollar un conocimiento situado implica develar, en el marco de las prácticas a través de las cuales nos constituimos como sujetos, las implicaciones que tiene en la construcción de la subjetividad, las condiciones históricas y geográficas de lo que significa ser hombres, mujeres, niñas, niños y viejos, en países como los nuestros. Igualmente, se trata de poner de manifiesto los intereses económicos, políticos, culturales y sociales que están en la base de las prácticas de socialización en la familia, la escuela, el barrio y el trabajo. Indagar sobre lo que significa vivir en un territorio material y simbólico como son hoy en día las ciudades, los pueblos, el campo. Profundizar, así mismo, en lo que han significado para la psicología la diversidad, la diferencia, la normalidad y lo patológico.

El psicólogo Ignacio Martín-Baró decía hace algún tiempo que el desarrollo de la psicología en América Latina estaba intrínsecamente relacionado con el desarrollo de las sociedades occidentales, y que, a su vez, la psicología estaba constituida prioritariamente por las producciones realizadas en los que hoy en día llamaríamos los centros hegemónicos de poder. Por ello nos invitaba a examinar los problemas específicos de nuestros pueblos, sin lo que él llamaba “las orejeras de los marcos teóricos”, los cuales, en ocasiones, se convertían

en un a priori que sesgaba la realidad y limitaba, de manera interesada, nuestras comprensiones (Martín-Baró, 1987).

Trabajar desde la perspectiva de un conocimiento situado, histórico, interesado, nos invita a develar los universales que insisten en naturalizar las formas de habitar nuestros mundos privados y públicos. Como lo señala Tomás Ibáñez, como se cita en Sánchez (2007):

el conocimiento científico (y la propia racionalidad científica), constituye un fenómeno plenamente social, marcado, por tanto por la historicidad y por la contingencia propia de todas las prácticas humanas (...). Esto significa que la psicología debe proceder a una constante reconstrucción de todos los supuestos acríticamente asumidos que infiltran de forma subrepticia sus conceptualizaciones, sus teorías y sus procedimientos.

Esta perspectiva implica, de igual manera, revisar con criterios de pertinencia y relevancia las producciones investigativas que se han adelantado en nuestro país, su impacto en las problemáticas estudiadas, nuestra presencia en los distintos espacios de debate público, en campos relacionados con las políticas referidas a la niñez, la juventud, las mujeres, la educación, la salud, entre otros aspectos.

Recurriendo de nuevo a Martín-Baró, podríamos decir como él que una investigación situada en términos epistemológicos implica pensar cuáles son los criterios que nos permiten determinar la verdad histórica de nuestro conocimiento psicológico sobre las realidades que vivimos en América Latina (Ellacuría & Martín-Baró, 2004).

Reconocer nuestra capacidad de movernos en contextos diferentes

Los conocimientos y saberes se producen y circulan en diferentes contextos sociales y culturales. Al respecto, el profesor Antanas Mockus señala que dicha diversidad cultural puede ser una fuente de enorme potencialidad para relacionar los distintos eslabones del sistema educativo (Mockus, 1994). Yo agregaría que esta diversi-

dad también potencia los distintos ámbitos de la vida social. Mockus acude al concepto de “anfibio cultural”, para referirse a aquella persona, ya sea educador, estudiante o profesional, que logra desenvolverse de manera fluida, en distintas tradiciones culturales y en diferentes ámbitos de la vida. Es decir, aquella persona que puede establecer distintas interconexiones.

El anfibio cultural podrá realizar “recontextualizaciones”, “traducir” conocimientos que se producen en un ámbito particular, por ejemplo, en la universidad y llevarlos a contextos comunitarios, educativos u organizacionales. El anfibio cultural será aquel que pueda, a partir de sus conocimientos y saberes, enriquecer perspectivas y complejizar comprensiones sobre problemáticas específicas, así como a buscar alternativas de transformación de las mismas. Poder desarrollar prácticas como anfibio cultural le permitirá a nuestros estudiantes fortalecer su capacidad para generar conocimientos pluridisciplinarios, como lo señala Boaventura de Sousa Santos (2005). Conocimientos que, al entrar en diálogo con personas y grupos sociales diferentes, se enriquecerán y ganarán a su vez en profundidad y pertinencia.

Las prácticas de “recontextualización” que propone el anfibio cultural posibilitarán también la circulación de los conocimientos que se producen en distintos ámbitos, al fortalecer la transformación de sus marcos de referencia cognitiva y las normas de relación con los otros; es decir, los referentes éticos para actuar frente a los demás. Estas prácticas de “recontextualización” le demandarán a las y los estudiantes ponerse en el lugar del otro, para poder entender sus marcos de referencia, sus expresiones, sus representaciones del mundo. De este modo enriquecerán sus comprensiones y flexibilizarán los marcos de explicación y actuación en los distintos ámbitos de la vida.

La capacidad compasiva

Dice la filósofa Martha Nussbaum, en su libro llamado *El cultivo de la humanidad* (2001), escrito a

propósito de la reforma de la educación superior en Europa, que si bien es necesario conocer los hechos y el mundo en el cual vivimos, ello resulta insuficiente en el marco de una formación que exige entendernos con los otros y comprender sus motivos y razones para vivir. Esta capacidad tiene relación con imaginarnos narrativamente al otro, para poder sentir con él. Tal capacidad resulta familiar para los psicólogos y psicólogas; nosotros la hemos conocido como “la empatía”, y sabemos que resulta imprescindible en muchos de los ámbitos de nuestro quehacer. Esta capacidad la ejercemos cuando nos enfrentamos a trabajar con el dolor de las personas; cuando debemos entregar un resultado de una prueba de selección a alguien que no resultó elegido para un cargo; cuando debemos entregar los resultados de una evaluación psicológica; cuando le pedimos a una persona enfrentar una condición de un trabajo experimental.

La profesora Nussbaum nos invita a aumentar esta capacidad compasiva acudiendo a la poesía, al teatro, a la literatura; en especial, a producciones en las que se actualizan sentimientos como el dolor, la aflicción, la venganza, el miedo, y se expresan las distintas emociones que afectan nuestras vidas. Esto implica incorporar en nuestros planes de estudio propuestas que les permitan a las y los estudiantes entrar en contacto con estas producciones, para enriquecer sus perspectivas de formación en las dimensiones ética y estética. Ello dará lugar a que los estudiantes reconozcan su condición de seres vulnerables, precarios, contingentes, y, a su vez, a que identifiquen esta condición en los otros, con los cuales interactúan constantemente.

Diversos estudios han señalado cómo la raza, el género, las etnias, las generaciones hacen todavía más marcadas las diferentes formas como habitamos el mundo en nuestra condición de ciudadanos y ciudadanas, puesto que estas particularidades moldean las opciones de vida y los mundos internos. En este punto, como lo señala Nussbaum, las artes desempeñan un papel vital en los procesos de formación de las y los estu-

diantes, en la medida en que cultivan el poder de su imaginación, que es fundamental para la construcción de ciudadanía, en especial de aquellas que han sido negadas, invisibilizadas o excluidas. Las artes cultivan el juicio y la sensibilidad que pueden y deben expresarse en la ciudadanía. La pintura, la música, la poesía, la danza, la escultura –el teatro, agregaría yo– son recursos que nos ayudan en la comprensión y en la mirada sobre las personas que nos rodean. El conocimiento de las posibilidades de múltiples vidas, la emergencia de narrativas provenientes de diversos grupos y personas, son elementos valiosos en la vida de los seres humanos, y muy particularmente en la formación de psicólogos y psicólogas.

En este sentido, vale la pena recordar que no sólo formamos estudiantes, sino también ciudadanos y ciudadanas deliberantes, críticos, compasivos, con comprensiones divergentes sobre la condición de ser ciudadano o ciudadana en un mundo globalizado, con expresiones de ciudadanía que invitan a reconfigurar las dimensiones política, cultural, social, o psicológica (Ocampo, Delgado, Robledo, Henao & Lozano, 2008).

Una última reflexión a propósito de la formación en psicología. Cuando nos formamos, optamos por adentrarnos en el mundo interior de los seres humanos, por compartir sus temores, comprender sus dolores y sus carencias, pero también sus potencialidades y sueños. También adquirimos un compromiso ético y político, el cual implica formarnos para contribuir a un proyecto de país y de mundo, en el cual puedan materializarse los dos principios fundamentales para tener una vida digna: la igualdad y la libertad. Éste es el reto que enfrentamos hoy cuando acompañamos la educación de cientos de estudiantes en nuestros programas de psicología.

Referencias

- Botero, J. (2004). La revolución educativa. En A.C. Laguado (Ed.), *La política social de la constitución de 1991: ¿una década perdida?* (pp. 138-145). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

- Buttler, J. (2006). *Vida precaria. Poder de duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: Universidad Autónoma de México.
- Departamento Administrativo de Acción Comunal. (2003). *Juventud: Estado del Arte, Bogotá. 1990-2000*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Tonos y Medios.
- Ellacuría, J., & Martín-Baró, I. (2004). *Vigencia del pensamiento emancipatorio*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología.
- Garay, L.J. (2002). *Repensar a Colombia*. Bogotá: Agencia Colombiana de Cooperación Internacional.
- Hurtado, M. C. (2007, junio). *Violencias de género a acceso a la justicia: un enfoque desde la perspectiva de género*. Quinto Encuentro de Magistrados de las Altas Corporaciones de Justicia en Colombia: La perspectiva de género; nuevos enfoques en la legislación y en la práctica judicial en Colombia. Santa Marta, Colombia.
- Martín-Baró, I. (1987, septiembre). *Retos y perspectivas de la psicología en América Latina*. Conferencia pronunciada en la Universidad Javeriana, en el XXV aniversario del establecimiento de su facultad. Bogotá, Colombia.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales y divorcio entre la ley, moral y cultura. *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 125-135.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (2002). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, A., Delgado, R., Robledo A. M., Henao, J. & Lozano, M., (2008). *Jóvenes, expresiones y prácticas ciudadanas: Proyecto prácticas juveniles como expresiones ciudadanas*. Bogotá: Colciencias, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Manizales, Cinde.
- Peña, L. B. (2006). *Proyecto de indagación: Una invitación a preguntar. Guía # 2*. Documento de trabajo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2007). *Cómo avanzar hacia una Bogotá sin pobreza*. Bogotá: PNUD.
- Programa por la Paz de la Compañía de Jesús (2003). *La viga en el ojo: los costos de la guerra*. Bogotá: Programa por la Paz de la Compañía de Jesús.
- Sánchez, A. (2007, noviembre). *Lo político: ¿Opción ética o condición epistémica de la psicología?* Ponencia presentada en el Panel Día del Psicólogo. Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Secretaría de Gobierno. (2003). *Violencia intrafamiliar en Colombia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Vaughan, D. & Bernal, R. (2005). *Municipios ricos, municipios pobres. Una mirada a la inversión territorial para la atención de los derechos fundamentales de la niñez*. Bogotá: Fundación Restrepo Barco.