



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Habitar y Politizar:  
A partir de *Sorge*, el compromiso profesional.  
Una reflexión para la Psicología Clínica

T E S I S

Que para obtener el título de:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

Presenta:  
María Urquiza Villanueva

Director:  
Mtro. Carlos Arturo Rojas Rosales  
Revisor:  
Dr. Pablo Fernández Christlieb



MÉXICO, D.F.

2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A Carlos Rojas, mi director, por su particular forma de deconstruir el mundo, su interés en mi trabajo, su amor por el suyo, su cercanía y su guía, que fue realmente inspiradora.

A Pablo Fernández, por su pensamiento, su estilo y su lectura.

A Juan José Sánchez Sosa, por exigirme pensar, exponer y escribir de manera ordenada, y por su disposición para compartirme su experiencia.

A Francisco Pérez Cota, por sus clases excepcionales, sencillamente brillantes. Todo estudiante merece un profesor como él.

A Graciela Mota, porque en su programa encontré mi postura. Ha sido un gran ejemplo de entereza, calidez y pasión por la vida.

A Raúl y Samuel Jurado, el primero por su compañía, el segundo por su paciencia, a ambos por su apoyo.

A Roy, Piter, Juane, Paul, Melky y Nene, por ser catalizadores de muchos cambios, gracias por estar. A Leslie Dolejal, porque convivir contigo me obliga a refinar mis ideas y mi manera de expresarlas. A Juan David Leal, Tonatiúh Gallardo y Mau Hernández, amigos con los que he crecido confrontando perspectivas.

A Ely Kuri, por ser maestra; y a Silvia Rico, por ser familia.

A Diego Izquierdo, por los intereses que compartimos y por ser tan buena compañía para mi mamá.

A Veros Urquiza, por echarme porras y por tardes excelentes. A Carlos y Paulina Villanueva, por la alegría que me dieron de niña, y la que me siguen dando. A Viky y Ricardo, porque al abrirme la puerta, me abrieron a una nueva etapa. Gracias por acogerme.

A Raquel Muñoz de Cote, por ser la cabeza de una casta de mujeres de una pieza.

A Rodrigo Sáez, porque contigo empezó esto. Fuiste una gran parte de la etapa que termina hoy: lo que aprendí, elegí y disfrute en ella, no hubiera sido sin ti.

A Andrea y Ximena Urquiza, mis hermanas y amigas, las quiero y admiro.

A Fernando Urquiza, mi papá, por hacer de lo posible (y lo que parecería imposible) una realidad. Cada día veo más de ti en mí, y me da mucho orgullo.

Y más que a nadie, a María Villanueva, mi mamá. Lo que diga es poco, nada hubiera pasado sin ti: por tu apoyo incondicional, tus expectativas, tu lucha, tus errores, tu alegría, tu carácter, tu confianza y tu cariño, gracias, porque con ellos pusiste los cimientos.

# INDICE

**Resumen**

**Presentación**

**Nota Preliminar**

## **I. PRE-TEXTO:**

1. Espacio y habitar
2. *Sorge*: la Cura
3. Átopos: la pérdida de la morada
4. La apropiación del espacio: Formación Universitaria

## **II. La Formación: Reconocimiento del *Alma Mater***

1. El sentido de la Universidad
2. La Facultad de Psicología

## **III. TEXTO: Topos**

1. Programa de necesidades del usuario
2. Programa de adecuación espacial

## **IV. CON-TEXTO: La Cura y el espacio público**

1. El quehacer psicoterapéutico en el espacio público
2. Gremio
3. *Sorge*: Acción colectiva en el espacio público

## **V. BORDES**

## RESUMEN

Para Fromm (1983: 35) “el amor es la preocupación activa por la vida y el crecimiento de lo que amamos”. En este sentido, amar algo es realmente procurar su bienestar, no dejando este como un asunto que corresponde sólo a lo amado, sino como algo ante lo que también responde el que ama. Así, este amor es responsabilidad en el sentido de un voluntario estar listo y responder por lo que el crecimiento de lo que amamos, requiere. Pero la posibilidad de vivir el amor de esta manera se finca en reconocer la otredad de lo amado, distinguiéndolo entonces de las cosas que creemos que están en el mundo para servirnos de ellas. Sin embargo, demasiado de lo que compone nuestra vida ha sido caracterizado como un útil o una mercancía, y así, una de las principales mercancías de los últimos tiempos es aquello a lo que dedicamos la mayoría de nuestro día a día: nuestro quehacer profesional. De tal modo que en esta tesis nos preguntamos ¿qué es, cómo se puede formar y cómo se puede vivir la responsabilidad profesional? Pensando ésta justamente como la habilidad para responder por el crecimiento del saber que nos ha dado forma. Para esto, retomamos el concepto heideggeriano de *Sorge*, la Cura, el “procurar por” que propicia las condiciones necesarias para el crecimiento de lo otro. Estas condiciones, ya de facto, obedecen a ciertas lógicas sociales y se ordenan en un ámbito particular, en el que debemos participar si pretendemos la Cura de nuestro saber, éste ámbito es el espacio público: el espacio de la voz de los ciudadanos.

En lo que a la Psicología Clínica respecta, el saber que da forma a sus profesionales se expresa en un servicio que además constituye un derecho, de ahí que la Cura de su profesión se encuentre inserta en el espacio público. Sin embargo, vemos que en México quienes la practican, en general se mantienen silenciosos frente a lo que su profesión requiere, motivo por el cual este trabajo tiene como objetivo avivar la cuestión de la responsabilidad profesional y proponer una salida posible a partir del espacio correspondiente: la participación del gremio en las políticas públicas en materia de Salud Mental. Sin embargo, la disposición para participar en la toma de decisiones difícilmente encontrará incentivos externos, por lo que proponemos apuntar a una motivación intrínseca a través de la Formación Universitaria.

## PRESENTACIÓN

*“La verdadera ética consiste en la fidelidad a lo que se hace”*

V. Gregotti

Tanto a nivel nacional como internacional se ha reconocido la relevancia de la salud mental, no sólo en el desarrollo del individuo, sino también de las sociedades y las naciones. Por su lado la OMS nombró el 2001 el año internacional de la salud mental con el lema: “la salud mental, abandonada por largo tiempo, es crucial para lograr el bienestar de los individuos, sociedades y países y debe ser vista desde una nueva perspectiva” ([www.who.com](http://www.who.com), 2011). Sin embargo, señala también que en la mayoría de los países, sobre todo en los de ingresos bajos y medios, los servicios de salud mental adolecen de una grave escasez de recursos, tanto humanos como económicos, pues en su mayoría se destinan a la atención y el tratamiento especializados de los enfermos mentales, privilegiando entonces un abordaje estrictamente psiquiátrico. Lo anterior trae consigo problemas conocidos que se originan en la conceptualización de la Salud Mental en su totalidad, a partir únicamente de la visión médica, tanto en lo que concierne al tratamiento, la desatención de aspectos de la salud mental como la prevención y la atención primaria, y la desautorización de la voz de otros profesionales, como los psicólogos clínicos, socavando así su posibilidad de injerencia en la esfera pública, lo que sostiene una legislación indiferente con las diferentes aproximaciones existentes al tratamiento de la salud mental.

Si bien, la nueva ley de Salud Mental del Distrito Federal contempla ya la figura del psicólogo y sus funciones, en la práctica, no deja de ser muestra de lo anterior la organización de nuestro sistema de salud a nivel federal, en el que la Salud Mental se compone por cualquier tipo de profesionales, menos psicólogos clínicos: a cargo de la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de la Salud Mental, se encuentra la T. R. Virginia González Torres, quien además dirigió el CISAME (Centro Integral De Salud Mental), dependiente del DIF, que hasta 1999 era el Instituto Nacional de Salud Mental, fue de las principales promotoras del Modelo Miguel Hidalgo, reforma psiquiátrica impulsada también por el CONSAME (Consejo Nacional de la Salud

Mental), y de la reforma a la Norma Oficial Mexicana para la prestación de servicios de salud en unidades de atención integral hospitalaria médica-psiquiátrica.

Esta Secretaría diseña cada sexenio sus Planes de Acción en Salud Mental, que marca la línea directriz de actividades estratégicas que se llevarán a cabo dentro de este sector en el periodo que, en este caso, va del 2007 al 2012, y que además de haber sido elaborado casi en su totalidad por médicos psiquiatras, incluso define el conjunto de servicios orientados a promover, mantener, proteger y restaurar la salud mental bajo el rótulo de "Atención Integral Médico Psiquiátrica", desconociendo así otras disciplinas dentro de la administración pública de la salud mental.

Ser ciudadano quiere decir, según Pedro Salazar (2010, parr. 1), ser hombre libre y participar en la organización de la polis. Los diferentes regímenes que han existido, se diferencian unos de otros por quién es ciudadano en ellos: en las monarquías sólo uno era ciudadano, los regímenes aristocráticos tenían solamente unos cuantos ciudadanos, y en los regímenes democráticos, se supone, todos los habitantes somos ciudadanos. La democracia pues, no se limita al voto, sino que es un diario asegurar y asumir la propia libertad que nos faculta para participar en la conformación de la polis, y en este sentido, añadimos la reflexión de la Dra. Gloria Ramírez (2007: 26), directora de la Cátedra de la UNESCO en México, en cuanto a que una sociedad que se desarrolla en un marco que apunta a la democracia, reivindica su participación a través de las políticas públicas que le conciernen, y sin embargo, nos encontramos con que, en lo que a su campo corresponde, los psicólogos clínicos se encuentran absolutamente ausentes.

Tener presencia dentro de la esfera de lo público, querría decir insertar la perspectiva psicológica en la conceptualización de la salud mental y los medios considerados para garantizarla dentro de la administración pública, pugnando por una redistribución de los recursos que se orientara a facilitar el acceso de la población a un servicio integral y de calidad. Sin embargo, emprender acciones dirigidas a conseguir esto no será resultado de una demanda expresada por el gobierno, las instituciones, y mucho menos el ciudadano de a pie, que sería el potencial beneficiario de ellas, sino que tendría que resultar del interés de los propios

psicólogos clínicos, pues son ellos quienes mejor que nadie deberían comprender cuáles son las condiciones que requiere el desarrollo de su disciplina a favor de la sociedad.

Para lograr lo anterior, es necesario que los profesionales se involucren en los procesos llevados a cabo por las instituciones responsables de la administración pública en la materia, lo que, como señala la OCDE (2010), puede hacerse a lo largo del proceso de las políticas públicas. Es decir, que para lograr una legítima implementación de medidas al respecto de la salud mental, ésta no puede depositarse únicamente en los actores institucionales, sino que los profesionales deben involucrarse en el proceso deliberativo de creación de las normas correspondientes, cosa que no sucede en el caso de los psicólogos clínicos. Ésta es una forma posible de comprender el compromiso profesional: una manera de vivir la profesión que implique un positivamente propiciar las condiciones óptimas para su desarrollo. Sin embargo, pensar a la profesión de esta manera, implica dejar de verla como algo que vendemos a manera de mercancía, y planteárnosla más bien como una cuestión existencial.

La existencia es un fenómeno que requiere necesariamente de un espacio-tiempo para suscitarse, es decir, somos nuestro espacio-tiempo, y en ese sentido, somos como vivimos ese espacio-tiempo, así, retomando elementos del pensamiento heideggeriano, comenzaremos por hablar del espacio, haciendo una analogía entre éste y el conocimiento, pues si somos nuestro espacio-conocimiento, esto significa que somos tan psicólogos como somos mexicanos, o como somos hombres o mujeres. Esto es posible si pensamos al espacio y al conocimiento, ambos como una construcción social que permite el habitar de una comunidad y el establecimiento de estilos de vida cotidianos. Así, la psicología clínica es un espacio simbólico que permite el habitar de una comunidad -los psicólogos clínicos- que elaboran una cultura y a partir de ella, despliegan su vida cotidiana.

En segundo lugar, caracterizamos el espacio según el tipo de experiencias que ofrece: tenemos el espacio privado, concerniente a la intimidad del individuo, su inmediatez, y por lo tanto el espacio en el que uno se examina, se preocupa, se relaja



y se hace de hábitos; el espacio semiprivado, que es aquel en el que la vida privada se enlaza con la vida en comunidad, son espacios de convivencia, digamos *petit comité*; el espacio semipúblico, que son también espacios de reunión, pero que convocan a la comunidad; y el espacio público, donde se ordena la vida de esa comunidad. Si esto lo trasladamos a la psicología clínica, lo que significaría ir de una ontología general a una regional, ésta es un espacio simbólico habitado por una comunidad cuya cultura versa acerca del espacio privado, de lo inmediato al individuo; cuya práctica constituye un espacio semiprivado, pues en ella se emplaza la vida íntima y elementos de nuestra construcción social pero referidos a esa persona, es lo que llamamos tratamiento psicológico; el espacio semipúblico, que serían los espacios de discusión como coloquios y congresos, en los que nos congregamos; y el espacio público, que ahora se encuentra casi totalmente deshabitado por nuestra comunidad.

Así, lo que pretendemos con esta tesis es justamente buscar un puente que nos permitiera cruzar hacia el espacio público y comenzar a crear y habitar lugares en él. El puente que proponemos es la Formación Universitaria, ya que históricamente las universidades jugaron un papel determinante en la conformación de la sociedad occidental, así como por haberse tratado desde sus inicios de instituciones profundamente políticas. Se trataba de auténticas comunidades del pensamiento, que nacidas con los preceptos de autonomía y libertad incorporados, acogían en ellas la totalidad de la vida cotidiana de las personas y les daban su forma, fomentando una cierta manera de experimentar el mundo. O en otras palabras, particularmente en su sentido clásico, vemos a la Universidad como una institución solidaria con la estructura espacial que estamos planteando: en primer lugar, permitía la experiencia del espacio público pues acogía la totalidad de la vida cotidiana de los individuos enriqueciéndola con distintas actividades; en segundo lugar, se constituía como una comunidad del pensamiento, que se congregaba para discutir y elaborar conocimiento, dando cabida al espacio semipúblico; y en tercer lugar porque como institución, no sólo fue siempre considerada dentro del espacio público, sino que ella aportó muchos de los actores sociales que ordenaron este espacio, y en consecuencia, la realidad de las naciones. Esta amplitud experiencial, que abarcaba a la persona por completo, hacía de la educación una formación, la asunción de la forma, en vez de

una sola escolarización. Sin embargo, a partir de la Modernidad, y con la llegada del pensamiento positivista a ellas, las universidades se distanciaron del espacio privado, dando paso al dominio de la razón sobre otros componentes del pensamiento, volviendo al conocimiento algo ajeno, en vez de algo que forma al individuo.

En nuestra Universidad, regida por los mismos principios de autonomía, libertad, democracia y solidaridad con la construcción del país, la Facultad de Psicología puso especial atención a la formación orientada a esos preceptos universitarios primordiales en el plan de estudios 2008, proponiendo dos vías orientadas a la formación como aquí la entendemos, para fomentarlos: en primer lugar, el Área de Fortalecimiento y Apoyo Curricular, que pone su atención en la formación como personas de los estudiantes, refiriendo el conocimiento a su vida cotidiana, y ajustando la experiencia universitaria a cada uno de ellos, de manera que la disciplina se vuelva en un conocimiento significativo, y quede incorporada en ellos. En segundo lugar, el Área Contextual, que se enfoca en dar sentido de pertenencia con la disciplina, la universidad y la sociedad. Ambas estrategias se pensaron de tal manera que el estudiante pudiera relacionarse con el conocimiento, no viéndolo como algo abstracto y ajeno, sino como algo referido a su realidad personal, histórica y social, así, como dice Freire (1970), en tanto que el estudiante sea capaz de referir lo aprendido a su vida cotidiana, y lo asimile como algo que vive, no algo que usa, se da cuenta que a partir de él es posible modificar su mundo. Sin embargo, las autoridades de la Facultad desecharon la primera, y aunque las prácticas en escenarios que se implementaron en el plan de estudios 2008 sí refieren el conocimiento a una realidad concreta, no lo hacen a la propia ni se enfocan en la formación como persona, por lo que su sentido original de formación existencial queda incompleto.

Por otro lado, la incipiente existencia de la psicología en general, en el espacio público, se manifiesta únicamente en la evaluación profesional bajo dos formas posibles: la acreditación y la certificación. La primera tiene entre sus problemas principales la desvinculación entre los organismos encargados de la educación en

México, por lo que en realidad no cuenta con un carácter vinculante; la segunda existe tan sólo en idea, a pesar de que sí hay organismos que podrían llevarla a cabo, y ambas facetas con sus correspondientes organismos, adolecen de falta de legitimidad al interior del gremio. Así, actualmente, la evaluación profesional es incapaz de darnos a conocer cómo son y qué estilo de vida profesional llevan los psicólogos en México. Ante este panorama, en esta tesis proponemos una trayectoria que va desde preguntarnos cómo somos en el mundo, hasta proponer una forma posible de ser, si retomamos aquellos elementos que la razón positivista dejó de lado, para asumir nuestra profesión como una práctica que realmente tiene efectos sobre el mundo y así, orientar nuestra vida profesional a procurar su desarrollo.

### **Nota Preliminar:**

La educación no tiene todas las soluciones.

En diferentes etapas de la historia, explicaciones monolíticas se han ofertado e impuesto como respuestas únicas a los problemas planteados por la época, y sin embargo, han caído asfixiadas por su propio peso, pues la realidad es escurridiza y fácilmente encuentra puntos de fuga hasta en los discursos más macizos. Así, ya que vamos a hablar de educación, o mejor, de formación, término preferido pues con él designamos el acto de tomar forma, asimilarse a, lo primero que hay que decir de ella es que no alcanza: no alcanza para resolver los problemas estructurales del país, ni para remediar las asimetrías sociales, y mucho menos para sanar los resentimientos y recelos que ellas producen, ni para fortalecer la economía o eficientar sus procesos. La formación no alcanza, y sin embargo, nada de lo anterior puede lograrse sin ella.

¿Por qué entonces la Formación Universitaria? Lo que sí sabemos es que la educación es una premisa básica para el desarrollo socioeconómico de un país, y justamente son las instituciones de educación superior instancias privilegiadas de producción y difusión del conocimiento en el que éste se basa, así como de capacitación de nuevos investigadores, profesionistas y docentes que apliquen y difundan dicho conocimiento. Para que a partir de las funciones sustantivas de la Universidad, a saber, la formación, investigación, vinculación y difusión, se abran nuevas

posibilidades para el país, estas requieren tener incidencia social, y esto implica que sus actores se rijan por un compromiso con la sociedad y orienten sus acciones cotidianas al espacio público, que se hace efectivo gracias a políticas públicas; una manera de coadyuvar a generar este compromiso se propone aquí: apuntar a formar estilos de vida solidarios con su espacio-tiempo concreto, es decir, formar ciudadanos, no mercaderes de servicios. Así, cuestionamos aquí los contenidos neutros de las asignaturas, intentando dar un sentido a la formación profesional que rebasa la mera preparación para el trabajo, problematizándola más bien como una cuestión existencial.

América Latina ha visto surgir desde finales del siglo XX, diferentes aproximaciones educativas que intentan responder a las dificultades que en ella se presentan para consolidar su democracia y fortalecer el desarrollo, a fin de garantizar un nivel de vida digno en el que se disponga de los elementos esenciales para la vida, coincidiendo todas en que el paradigma bajo el que se educa actualmente se muestra insuficiente ante ellas. Así, se han propuesto varios conceptos que pretenden dar respuesta a las exigencias de nuestras sociedades, tales como educación ciudadana, cívica, educación para la democracia, educación en valores, educación en derechos humanos, para la tolerancia, educación no violenta, educación para la paz, etcétera (Ramírez, 2007), todas ellas intentan rebasar la perspectiva estrictamente racionalista, y sin embargo, nos dice Gloria Ramírez (*Íbid.*), existen fuertes cuestionamientos respecto de sus fundamentos teóricos y metodológicos. En la Facultad de Psicología de la UNAM, sin embargo, el H. Consejo Técnico propuso un plan de estudios que plantea estrategias concretas y susceptibles de evaluación, con una estructura viable para dar cauce a estas perspectivas, pero que al mutilarse en su implementación, quedan trancos sus objetivos.

## I. PRE-TEXTO:

### 1. Espacio y habitar

*“El amor es de tal naturaleza, que transforma al hombre en aquella cosa que éste ama”*

Eckhart

Para plantearnos la profesión como una cuestión existencial, debemos volver a una pregunta que nos ofrece la base del análisis: ¿en qué consiste la existencia humana? ¿Cómo es el hombre? Desde la perspectiva heideggeriana podríamos responder que el hombre *es habitando*. “Al habitar” dice Heidegger “llegamos, así parece, solamente por medio del construir (...) Construir (*Bauen*) significa originalmente habitar (...) *Bauen, buan, bhu, beo* es nuestra palabra *bin* (soy) en las formas *Ich bin, du bist* (yo soy, tú eres), la forma de imperativo *bis, sei* (sé). Entonces ¿qué significa *ich bin* (yo soy)? La antigua palabra *bauen*, con la cual tiene que ver *bin*, contesta: *ich bin, du bist* quiere decir: yo habito, tú habitas (...) Ser hombre significa: estar en la tierra como mortal, significa habitar” (Heidegger, *vers.* 2001: 141). Es decir entonces, que una forma posible de entender el *ich bin*, el yo soy, es a través del habitar. Lo que *yo soy*, su esencia, se construye como medida de *bauen*, en la relación simultánea y recíproca de construir y habitar: *yo soy* es la experiencia cotidiana de estancia en la tierra, yo “*soy lo que hago en mi día a día*”, acción que se posibilita en un tiempo y espacio específicos. Partiendo así del entendido de que *yo soy* el modo en que habito, mi relación con el espacio, en este trabajo nos preguntamos por *Ich Bin* del psicólogo clínico, la influencia que su hábitat tiene en él y la manera en que a su vez, él puede modificar su entorno.

Para comprender el habitar, hay que volver a *bauen* como construir, ya que para habitar hace falta un espacio, y un espacio, nos dice Heidegger, es una apertura creada, puede decirse, construida. Pero antes de seguir con *bauen* diremos que, al ser el conocimiento en primer término una construcción humana que permite ciertas formas de comprender y relacionarnos con el mundo, este puede ser considerado un espacio. Es decir que el conocimiento, que es pensamiento, o sea, construcción social, es un espacio con el que nos relacionamos de una cierta manera, un espacio habitable

que permite diferentes ídoles de acciones cotidianas *-habitus-* entre ellas una particular que llamaremos el *saber-hacer profesional*. Este *saber-hacer profesional*, como forma de relacionarnos con nuestro espacio, se despliega de distintas maneras, dando lugar a un cierto *Ich Bin*: el profesional.

Para Heidegger el conocimiento es una forma del hombre de “ser en el mundo”, pues es gracias a que lo habita, a que se orienta en el mundo significando lugares y a partir de ellos, creando plexos referenciales que le permiten establecer estilos de vida cotidianos, que éste conoce y elabora conocimiento. Así, el conocimiento es una forma de *ser* del hombre, y si la profesión es también conocimiento que se muestra en un *saber-hacer*, esta es una manera en que el hombre puede ser.

Volvamos a *Bauen*, que en su sentido de construir tiene dos vertientes: “construir como cuidar, en latín *collere, cultura*; y construir como levantar edificios, *aedificare*” (Íbid: 142), estando ambos sentidos incluidos en el propio construir, habitar. Desde esta perspectiva, el espacio es algo que se ha abierto dentro de fronteras, es la apertura que se ha creado y las empuja hacia afuera, inaugurada gracias a un algo que se inviste de significado y se renueva a través de reinterpretaciones sociales ligadas a cambios histórico-contextuales. “La frontera no es aquello en lo que termina algo, sino, como sabían ya los griegos, aquello a partir de donde algo *comienza a ser lo que es* (...). Lo espaciado es cada vez otorgado” (Íbid: 115). Otorgado porque no está dado de antemano, sino que en tanto que se habita, se significa: Interpela al hombre haciéndole eco desde sus rincones, permitiéndole con sus formas ciertos hábitos, mientras que este a su vez, modifica y redistribuye su espacio con el roce diario. El conocimiento como apertura, como este espacio, *spatium* o espacio intermedio, puede ser justamente la distancia aviada, *extensio*, dispuesta entre nosotros y lo desconocido, lo final.

El espacio es también parte de nuestra cercanía o lejanía con aquello que habitamos, y al tratarse de una apertura simbólica, es inherente a ella la capacidad de convocar, es decir que “construye y congrega simultáneamente en torno suyo la unidad de aquellas vías y relaciones en las cuales el nacimiento y la muerte, la desdicha y la felicidad, la victoria y la ignominia, la perseverancia y la ruina, toman la forma y el

curso del destino del ser humano” (Heidegger, 1952/2009: 63). El espacio del conocimiento es significativo porque nos confronta con nuestros límites, es decir, el desconocimiento y la muerte, y por eso es capaz de determinar “la poderosa amplitud de estas relaciones patentes (que) es el mundo de este pueblo histórico” (*Ibid.*), ordenando la vida de una comunidad en una forma cotidiana de desenvolvimiento, una cultura. El mundo de un pueblo es en realidad la forma en que éste lo significa y la organización que surge a partir de esa experiencia de vinculación, es decir, que a partir del espacio se crea comunicación, y así, sociedad.

Es de este modo que un pueblo cumple su destino, pues es él mismo quien lo determina, a partir de la índole de sus relaciones cotidianas. Por lo tanto, si *ich bin* es su habitar, y este habitar depende de un espacio significativo, *ich bin* no puede ser en aislado, sino que es antecedido por el sistema que construye y otorga significados, es decir, por el lenguaje y la sociedad. De esta manera, nos indica Corraliza, “el acto de la relación social puede ser entendido como el acto de llenar un espacio (...) se puede hablar del espacio que se crea en la relación y del espacio que se produce para relacionarse” (Corraliza; en Morales, 1997: 45), la apertura que permite y provoca el despliegue de la vida social. Esto quiere decir que la constitución del *Ich Bin profesional*, que sólo puede ser en y con un espacio-tiempo, requiere de la dimensión social para constituirse y habitar, es decir, de su gremio y los otros grupos sociales que le hacen frente.

El conocimiento es pues, un espacio común y significativo, a tal grado que incluso podríamos decir que del espacio que se habita se desprenden el lenguaje, las imágenes y los afectos que hacen al pensamiento, determinando la cultura, si no, preguntémosle a los esquimales cuántas palabras tienen para designar el blanco de la nieve y porqué; y en este sentido también podríamos preguntarles a los angloparlantes porqué se saltan de “i like you” a “i love you”, y les falta en medio nuestro “te quiero mucho”, como si sintieran de manera discreta, no continua. Pero un espacio común particularmente simbólico es el espacio público pues justamente fue en él, y ante un público, que se originó la producción de conocimiento y de cultura, haciendo del uso del lenguaje un arte y una disciplina en sí mismo: la plaza

pública griega, que fue relevada por el ágora romana, albergó las discusiones que fundaron el pensamiento occidental (Fernández, 1991). La vida de la ciudad griega se organizaba en torno a la plaza pública, y de fue de las danzas retóricas y la pericia argumentativa que nacieron la filosofía y la democracia. Sin embargo, llegando la Edad Media, la vida social comenzó a buscar ranuritas en el espacio público que le permitieran escurrirse a los rincones del espacio privado, abriendo con la marca de su camino, los canales de transición que constituyeron espacios semipúblicos y semiprivados. El pensamiento siguió un patrón similar, y su flujo se fue ramificando para seguir diferentes cauces, surgiendo así la diferenciación entre disciplinas y también los grupos que en ellas se establecieron, reclamando para sí la potestad sobre un determinado campo de conocimiento.

Así, al interior de cada disciplina se fueron desarrollando nuevos lenguajes, que dieron pie a diferentes culturas con todo y sus mitos y ritos, sus cortesías, jerarquías, intercambios, conflictos y políticas que las mantienen vivas y dinámicas como ciudades vibrantes que tienen un pasado, una memoria colectiva, y la posibilidad de un futuro. Las disciplinas son conocimiento que se replegó a una zona que le pareció fértil, y se asentó en ella produciendo nuevas formas de organización social. Entre todas las disciplinas, una en especial atrae la atención de este trabajo: el espacio de la Psicología Clínica, que alberga a una comunidad muy diversa y tiene la particularidad de ser un espacio común que se enclava en el espacio privado: su lenguaje, sus retóricas, sus discusiones, sus prácticas cotidianas, sus ritos y sus mitos, todo lo que lo constituye está hecho de la intimidad de las vidas privadas. Es un espacio común cuya materia prima es el espacio más privado, que sin embargo, no ha logrado trascender al espacio público, en el que se aseguraría su retroalimentación con el contexto histórico y social del México actual.

El espacio privado, es el lugar de la intimidad, el dominio del cuerpo, del discurso de la vida cotidiana en el que el pensamiento social se refiere a la situación concreta de alguien, a cómo lo impacta y lo significa, sufriendola o disfrutándola, y es al que, nos dice Pablo Fernández (1991) a partir de la Edad Moderna se replegaron las polémicas que surgieron en las plazas de otros tiempos. Sin embargo, fue a partir de este



espacio, incluso en la casa, en torno a la lumbre, el hogar, donde comenzaron a surgir posturas diversas acerca de lo que sucedía en la calle, así, se adecuaron espacios dentro de la privacidad del hogar, que tuvieran un aire de lo común, como la sala o los salones de reunión, en los que se recibían invitados con los que se comentaba lo que pasaba en otros lados y se armaba el discurso del sentido común. Estas pláticas terminaron por desbordar el espacio privado doméstico y derramarse hacia los cafecitos que se crearon a principios de 1700 en Europa, y cuya versión marinada con leche ya se acostumbraba en la Nueva España para principios del siglo XIX, de los cuales el primero fue el de Manrique, en la esquina de Tacuba y lo que hoy es Monte de Piedad, que se abría para una mezcla de clases sociales que conformaba un público bastante conversador, y al que se dice, acudió Hidalgo a cuchichear sus conspiraciones (Díaz, 2003), aunque en realidad el pueblo pueblo, se juntaba en las pulquerías, donde las conversaciones invariablemente terminaban en pleito. La política debió entonces extirparse de los espacios espontáneamente colectivos y recluirse en los parlamentos, donde solo unos cuantos expertos podrían manejarla de manera burocrática y sistematizada, bajo la forma del discurso jurídico.

Así, poco a poco la vida social se confinó a espacios más restringidos hasta quedar atrapada en el individuo, de tal manera que el sujeto queda escindido en dos al más puro estilo psicoanalítico: el discurso social, el yo consciente, que se muestra como una ilusión de unidad que sirve para relacionarnos con los otros, y el inconsciente, que es tan privado que ni uno mismo tiene noticia de él, y que sin embargo, está hecho del discurso del otro, un otro social, colectivo. De tal modo que, lo más privado de lo privado, resulta que está “estructurado como un lenguaje” dice Lacan, que es lo social de lo social, y sus contenidos más profundos lo anteceden a uno. He ahí la peculiaridad de la Psicología Clínica, que hace una cultura con lo que normalmente se piensa que sólo le compete a uno, es decir, que rescata lo individual de su aislamiento para platicarlo y polemizar acerca de ello, devolviéndole así su naturaleza social. La Psicología Clínica es una cultura que versa sobre lo privado, que no puede constituirse más que de lo social. Y siguiendo este razonamiento, si la práctica clínica se lleva a cabo en el espacio semiprivado ¿a qué lógica obedece? ¿a una privada donde son los individuos quienes determinan las normas? ¿o debería

entenderse desde el espacio público que es en el que se discute y ordena la polis? En este trabajo nos pronunciamos decididamente por hacer la siguiente distinción, aunque nos adelantemos un poco en la explicación trayéndola a colación: por muy privada que sea la práctica privada de una disciplina que además versa sobre lo que ocurre en el espacio privado, íntimo, esta práctica es en sí misma conocimiento, y además un servicio, y ambos atributos le demandan un lugar comprensible para la sociedad, en el espacio público.

Pero, si bien todo conocimiento es un espacio común, no debemos por ello asumir que está allá afuera, ya que “el espacio no es un enfrente del hombre, no es ni un objeto exterior ni una vivencia interior. No hay hombres y además *espacio*; porque cuando digo “un hombre” (...) pienso con esta palabra en aquel que es al modo humano, es decir, que habita” (Heidegger, *vers.* 2001: 115). De tal manera que si el conocimiento es un espacio, este no se encuentra aparte de uno. No está dentro de él, elaborándose de manera autista y genial -se dice que incluso Newton reconocía que en realidad él estaba parado en hombros de gigantes, o Pierce que indicaba que “así como decimos que un cuerpo está en movimiento, y no que el movimiento está en un cuerpo, así debemos decir que nosotros estamos en el pensamiento y no que el pensamiento está en nosotros” (Pierce; en Fernández, 1991: 160)- pero tampoco se encuentra fuera de uno, ajeno, como una cosa a la que uno puede mirar desde la distancia, sin sentirse afectado. No, el conocimiento realmente aprehendido lo cambia a uno, se trata de una construcción mutua y simultánea, es habitar, es Bauen bajo su forma *collere, cultura*, un habitar que cultiva, en el sentido de que da abrigo, cobija el crecimiento del modo que el habitar de una campesina en su tierra protege el madurar de los frutos, al tiempo que la hace campesina. El espacio es aún más que el lugar donde se deposita la propia biografía y donde ésta se rompe o encuentra continuidad (Corraliza; en Morales, 1997), es también aquello que le da forma, formándose a su vez. Así, el espacio del conocimiento le da forma a la vida de la gente que lo habita, los profesionales que a partir de él se hacen una vida cotidiana, y por lo tanto, el compromiso profesional viene a ser la plena asunción de que “eres lo que haces”, el tiempo-espacio de tu vida cotidiana, cómo lo habitas es como te configuras en la persona que eres, y la manera en que respondes ante la sociedad.

Nos encontramos entonces ante dos añejas disyuntivas: la primera, que escinde el conocimiento en dos: teoría y práctica, y probablemente tendamos a adscribir las profesiones más bien a esta última. Sin embargo, esta división puede resultar algo forzada, sobre todo si atendemos al señalamiento que hace Heidegger en su discurso del rectorado, cuando recuerda que en sus inicios “la teoría no tenía lugar por ella misma (...), los griegos luchaban justamente por comprender y por ejercer ese cuestionar contemplativo como una, incluso como *la* suprema, forma (...) del “estar-a-la-obra” del hombre. Su sentido no estaba, pues, en asimilar la praxis a la teoría, sino al revés, en entender la teoría misma como la suprema realización de una auténtica praxis”. En este sentido, el *Ich Bin* profesional es conocimiento, que se produce en la unidad de teoría y praxis. El *Ich Bin* profesional, como indica Schön, no es únicamente teórico dependiente, pero no se basa tampoco en la intuición que se desarrolla con la pura práctica, ni es puro talento aplicado. La praxis entonces, no se refiere simplemente a un hacer técnico que sólo pretende cambiar el mundo de los objetos, sino que de acuerdo con Ramón Sanz Ferramola (2005), se trata de un hacer que, modificando o no el mundo de objetos, modifique la existencia subjetiva de quien hace o de quien es influido por tal acción, eso para los griegos era praxis: un hacer que necesariamente implica subjetividades, de ahí que praxis designaba también la acción moral. En otras palabras, para agudizar el famoso “ojo clínico”, que hace de un psicólogo clínico algo más que un técnico o un letrado en la materia, es necesario que este incorpore en sí ambos aspectos de la disciplina, apropiándose de ella, es decir, permitiendo que su pensamiento tome la forma de la psicología a través de vivirla cotidianamente, siendo necesario también considerar una dimensión moral. La Formación Universitaria comprendería entonces el proceso privilegiado en el que se llevaría a cabo esta incorporación, lo que quiere decir que no se limitaría ser instructiva, como un trámite o una producción de acumuladores de créditos. La Formación Universitaria sería un proceso de fragua de personas, a través del espacio de una disciplina en particular.

Por otro lado, que el conocimiento sea un espacio común, y por lo tanto, un espacio que le pertenece a la sociedad, puede significar tanto que entonces no es de nadie – piénsese en los espacios públicos de lugares como Miami, que son como maquetas, y

que porque son de todos nadie los puede tocar, mostrando entonces una falsa armonía, una belleza artificiosa y *cute* que no dice nada de nadie-, o que como es de todos, es por lo tanto mío y yo me lo puedo apropiar, como hacen los ambulantes, que hacen de los espacios públicos algo tan privado, que incluso van en ellos al baño. Lo común del espacio común viene de que responde a lo social, al reconocimiento del otro en mí, de mí en el otro y de ambos en el espacio. Responde al diálogo, como bien sabían los griegos, a la comunicación, que es un elemento compuesto por tres, en constante y mutua recreación.

Así el profesional que realmente habita su conocimiento ha de contribuir tanto a su desarrollo, como al personal y al social, lo que nos lleva a nuestra segunda disyuntiva, que separa al hombre de su espacio: se trata de una visión egocéntrica que marca la tendencia a concebir nuestro entorno como un útil, algo que está ahí para servirnos, para que lo aprovechemos, e incluso, para que lo explotemos, de tal manera que la existencia transcurre sin consideración alguna para aquello que nos acoge, y a través de lo cual nos configuramos. Somos herederos de una cultura solipsista que aísla al hombre de su entorno, dejándolo en la más plena soledad, mirando desde lejos aquello que en realidad es parte de él. Esta lejanía que sentimos con respecto al espacio, que sin embargo nos es inmanente, nos lleva a pensarlo como un recipiente en el que podemos volcar nuestra soledad, vaciándolo de significado. Es entonces un objeto vacío que está ahí para que nos sirvamos de él y lo rellenemos de quehaceres que nos resultarán en una ganancia, es decir, se vuelve una mercancía. Las mercancías, nos dice Pablo Fernández (2004), son objetos cuyo valor es el de cambio y su forma de producción la de serie. Su valor no tiene referentes afectivos ni significativos, no es porque convocan ni porque invocan, implican o confrontan, que valen, sino porque se intercambian, especialmente por dinero. Así, el espacio del conocimiento se ha hipermodernizado hasta volverse una fábrica que, con su tecnología de punta, produce su mercancía y su publicidad, y en la que el profesional juega el rol de un vendedor de servicios, como si fueran artefactos, y cuyo pensamiento funciona como un programa algorítmico para la resolución de problemas específicos.

En este contexto, retomamos lo que nos dice Heidegger (*vers.* 2001: 156) cuando señala que “construir y pensar son siempre, cada uno a su manera, ineludibles para el habitar. Pero al mismo tiempo serán insuficientes para el habitar mientras cada uno lleve lo suyo por separado en lugar de escucharse uno al otro”. Así, si bien el conocimiento es un espacio público que da forma a una comunidad en cuanto que es capaz de crear cultura y estilos de vida, su sola construcción y utilización no basta para apropiarnos de él, pues hace falta considerar el rasgo fundamental del habitar: *La Cura*, el cuidado. No se trata aquí de un cuidado pasivo que se limita a evitar causar daños al espacio, sino de una acción, un positivamente dejar ser, poniendo a resguardo, proveyendo lo necesario para que lo cuidado sea libre de desplegarse en sus propias potencialidades. Cuando Heidegger (*Íbid.*: 110) retoma la palabra gótica *wunian* para referirse al acto de residir, lo hace porque es indicativa de un modo específico de residencia: estar satisfecho, en paz. El habitar es una experiencia satisfactoria que lleva a la paz, preservando de toda amenaza, cuidando, y en este sentido, *Friede*: llevando a la libertad. El verdadero habitar profesional, que no simple residir, es solidario entonces con *Friede*, con la libertad que lleva a la satisfacción, en sentido de un “nutrir la vida” y a la paz, y la experiencia universitaria podría ser la instancia de formación de ese *Ich Bin* que se asimila con su espacio, cuidándolo y así, tendiendo hacia la libertad. La Cura del espacio-conocimiento, sería pues un positivamente propiciar las condiciones óptimas para que la disciplina se despliegue en todas sus potencialidades, haciéndolo impulsados por la satisfacción que ello significaría para los que somos en y con ella, es decir, sus profesionales.

## 2. *Sorge*, La Cura:

“Tú, Júpiter, por haber puesto el espíritu, lo recibirás a su muerte; tú, Tierra, por haber ofrecido el cuerpo, recibirás el cuerpo. Pero por haber sido Cura quien primero dio forma a este ser, que mientras viva lo posea Cura. Y en cuanto al litigio sobre el nombre, que se llame ‘*homo*’, puesto que está hecho de *humus* (tierra)”

Bücheler, F.

Propiciar *Friede* en nuestro espacio-conocimiento, como un garantizar el despliegue de la Psicología Clínica en todas sus potencias, siendo ésta una disciplina orientada desde y por la praxis, significaría un habitar de quienes la conforman y practican, que busque cultivar su *saber-hacer* y los vínculos sociales que a través de él se establecen. Este cultivar, sin embargo, no se da sólo en los espacios privados y semiprivados de la práctica clínica, sino que como servicio, requieren ser pensados en el espacio público, bajo la forma del discurso correspondiente. Mas, ¿qué actores sociales son los que conocen suficientemente el terreno de la Psicología Clínica, como para proponer lo que su *Friede* requiere? Aquí pensamos la participación en el espacio público como una forma de responsabilidad profesional, argumento que sostendremos a partir del concepto heideggeriano *Sorge*, llevando éste de su condición ontológica, a una expresión óntica en el discurso público: el proceso de política pública. Pero para esto, debemos volver un poco a cuestiones más primordiales, de manera que podamos ser tan precisos en el estudio de *Sorge* como la naturaleza de esta tesis nos permita, pues si bien se trata de un concepto complejo y profundo cuya comprensión demanda un análisis exclusivamente respecto de él, resulta fundamental abordarlo para asentar nuestra postura.

Comenzaremos pues por el “ser-ahí”, que para Heidegger es la forma particular de ser del hombre, y cuyos caracteres principales son la preeminencia de la existencia sobre la esencia, y el “ser, en cada caso, mío”. Este último atributo se refiere a que el “ser-ahí” somos en cada caso nosotros mismos, soy yo mismo, lo que me comprendo y determino en cada caso, partiendo de lo posible de la existencia. Es decir que, en primer lugar el “ser ahí” es siempre ontológicamente igual, y en segundo lugar, no

empieza siendo esencia sino existencia, devenir. Esta existencia se da relativamente a unas condiciones particulares en cada uno, es un "conducirse relativo a" que tiene como *a priori* la estructura del "ser en el mundo". *Ser en* es una forma de ser en otro, es decir que indica la recíproca relación de ser de dos entes entre ellos y respecto de su lugar en el espacio.

Sin embargo, el *Ich Bin* es habitar en el sentido del absorberse en el mundo, pues los caracteres del ser-ahí, son de una índole tal -existenciarior- que lo diferencian del *ser en* de los "seres ante los ojos" -con caracteres categoriales- y cuyo *ser en* es más bien un estar colocados con respecto a otras cosas, estar junto con otras cosas dentro del mundo. Mas con respecto al cuerpo humano, en tanto que comprende existenciarior, "en" no se refiere a estar colocado en un lugar, sino que procede de una unión estructural con el mundo, del tipo del "habitar en", "habituado a", "familiarizado con", "cultivar algo", por lo que la expresión "ser en" se reserva para el "ser-ahí" y no para los "seres ante los ojos". Esta distinción es relevante para los profesionales, y particularmente para los psicólogos clínicos, ya sea en cuanto a la propia asunción como "seres en", como en su forma de tratar lo humano, pues la percepción del hombre como categórico "ser ante los ojos", que bien puede hacerse, y de hecho es lo más común en el actuar profesional -piénsese en el trato que han recibido durante siglos los pacientes psiquiátricos, como meros objetos o desechos humanos-, asumiendo al hombre como un ser carente de mundo, y negando así su estructura existenciarior.

Esta forma de negar lo existenciarior de la estructura del "ser en el mundo" viene de la costumbre que tiene el "ser ahí" de pensar al mundo fuera de esta unidad, y al conocimiento como la relación entre dos entes independientes: un sujeto y un mundo. Es una condición ontológica del "ser ahí" preguntarse por sí mismo e intentar entenderse, sin embargo, esta forma de explicarse no es más que la ignorancia de la unidad estructural del "ser en el mundo", por la que el "ser ahí" se toma a sí mismo como conocimiento, lo que resulta en un "ver en cierto modo y sin embargo entender mal regularmente" (Heidegger, 1927/2005:71).

Comprender al “ser ahí” estructuralmente “en el mundo” no quiere decir que éste sea subjetivo y que cada “ser ahí” tenga su mundo, sin uno compartido en el que de hecho *somos* (Íbid.: 151), sino que el “ser ahí” es estructuralmente mundano, es decir, referenciado en un espacio significado, lo que implica una familiaridad con el mundo resultante de actuar en él cotidianamente, y que por otro lado, el mundo no es algo independiente de él. La manera que tenemos pues de habitar el mundo, es teniendo efecto sobre todo lo que circunda a nuestra vida diaria, afectándolo (Mota, 2011). Este “afectar lo que circunda” puede darse bajo la forma del “curarse de”, en la que el “ser ahí” le asigna sus propiedades a los entes de acuerdo a cómo ha conformado un plexo referencial, a partir de lo que requiere para asegurarse un bienestar y procurarse seguridad. Sin embargo, también puede darle libertad a los entes de manera que ellos muestren sus propias posibilidades, es decir, puede dejarlos ser sin anclarlos a su utilidad inmediata.

Las acciones del “curarse de”, que conforman a los entes en útiles de acuerdo a cómo se integran a una red de significaciones producto de la vida cotidiana del “ser ahí”, resultan en una obra destinada a otros. Dice la Dra. Rossana Cassigoli (2010) que la domesticación alude a la mediación de la naturaleza por la cultura, por lo que el hábito o costumbre, que convive con nuestra animalidad, se practica justamente en la domesticidad. El gregarismo humano es condición de la domesticación, de lo doméstico, es decir, del hombre que mora. Por experiencia de especie, sabemos que el humano no es ni completamente gregario, como las hormigas o las abejas, ni enteramente solitario, como los tigres o los leopardos, sino que, más complejo, establece vínculos con el resto de la sociedad a partir de los servicios que ofrece, esa acción que va dirigida al otro es un modo en que el “ser-ahí” va de lo privado (lo que puede y sabe hacer) a lo público (campo en el que socializa su saber, y en el que es reconocido y evaluado). El mundo circundante del “ser ahí” lo remite constantemente a otros “ser ahí”, ya que se topa en su cotidianidad con objetos y lugares que constantemente evocan al otro, y el “ser ahí” vive bajo su dominio pues es a partir de lo que es y hace el otro –otro no necesariamente específico, que incluso puede pensarse como la cultura-, que se disponen las condiciones y posibilidades cotidianas del “ser ahí” –de tal manera que, inadvertidamente, gozamos como *se*



goza, juzgamos como *se* juzga y nos sublevamos como *se* subleva, como dicta el otro que se subleva (Heidegger, Op. Cit.)-.

Sin embargo, ese otro no es un exterior de mí, del que se destaca el yo, sino un “también” que mienta igualdad y hace frente, reconociéndose ambos mutuamente como “ser ahí con”. Este es un segundo nivel de la estructura existencial del “ser ahí” -siendo el primero el “ser en el mundo”-, pues en tanto que puede “ser solo”, estado deficiente -carente o en falta- se revela el “ser con” como estructura propia del “ser ahí”. Sólo el “ser ahí” puede “ser solo”, aún estando rodeado de otros, siéndoles indiferente y extraño, y es ya este “ser con” una anticipación de *Sorge*, la Cura: el “ser con” no se “cura de” lo otro, sino que “*procura por*” él. En este sentido, la profesión, que viene del latín *professio* “declarar públicamente” (Gómez, 2009) se diferencia de cualquier producción realizada a través del trabajo: la cotidianidad del profesional se posibilita gracias a un conocimiento en el que uno se implica, así, la práctica profesional es el conocimiento vivido y puesto al servicio del vínculo social, al “procurar por” lo otro, a través de la Praxis.

Esta Praxis, se refiere a un hacer que no se limita a ser el medio para modificar objetos, para “curarse de”, sino que trastoca aspectos profundos de la existencia tanto de quien ejecuta, como de quien recibe tal acción, particularmente en una práctica como la clínica psicológica. De ahí la importancia del compromiso que del profesional requiere, y es justamente en este sentido que su quehacer toma distancia del mero trabajo: del latín vulgar, el trabajo tiene su origen en *tripalium*, que se refiere a cierto instrumento de tortura elaborado con tres palos (Íbid., 2009). Y aunque en inglés el origen es muy distinto -*work* viene del indoeuropeo *werg*, relacionado con la raíz germánica *werk*, que quiere decir “operar, funcionar, acción, procedimiento o fortificación militar” (Etymonline.com, 2010) significando seguramente diferencias culturales, si en algo se asemejan es en que en ningún caso demandan la trascendencia de los modos del “curarse de” al “procurar por”. En cambio, la declaración pública del profesional supone una posición elegida, asumida y encarnada, posición desde la cual uno responderá por la construcción del vínculo social por la que profesó.

El “procurar por” es entonces una actividad social que se funda en la estructura del ser del “ser ahí” en tanto “ser con”, y sus modos deficientes son del tipo “ser uno para otro”, “uno contra otro”, “pasar de largo frente al otro”, “no importarle nada al otro” (Heidegger, *Op. Cit:* 138). Entre esos modos deficientes, el extremo del “procurar por” es un tomar sobre sí aquello de lo que “se cura” el otro, dejándolo en un segundo plano, en el que se limita a recibir aquello de que se cura como algo acabado y puesto a su disposición, quedando entonces en una posición de dependencia y dominado, aún cuando se trate de un dominio tácito. En cambio, la posibilidad del “procurar por” que se orienta a *Sorge*, es aquella que anticipa, no para quitar aquello de que se cura, sino para devolvérsela en su potencia. La verdadera Cura pues, parte de un ayudar a “ver a través”, que deja en libertad. En este sentido, la profesión es también *propheta*: anticipación de una solución a un problema actual, anunciación del advenimiento de nuevas condiciones.

Así, ese “procurar por” orientado a *Sorge* conduce a una forma de “ser uno con otro”, no bajo la forma de distancia y reserva que surge cuando ambos hacen lo mismo y por eso crece entre ellos la desconfianza, sino que a la inversa, como un común entregarse a la misma causa, que emana del “ser ahí” realmente “empuñado” a partir de una verdadera unión que hace posible la plena libertad. Ambos modos del “procurar por” podemos observarlos, respecto de las profesiones, en las dinámicas gremiales –en las que nos adentraremos en capítulos posteriores para hablar de las propias a la psicología clínica en México–, pues son una manifestación de la estructura “ser uno con otro”, anterior y necesaria para *Sorge*, que sin embargo sólo es posible bajo el “empuñamiento” de una verdadera entrega a la misma causa.

- A partir del “encontrarse”, la responsabilidad profesional:

“Poner el cuerpo” es una frase muy usada por los psicoanalistas bonaerenses, con la que se refieren a la posición en la que queda el analista cuando se establece la neurosis de transferencia, en la que el analizante actualiza su neurosis original, pero tomando a la persona del analista como la contraparte del conflicto. Es ahí que el analista “pone el cuerpo”, se deja tomar: el paciente vierte en el vínculo transferencial todo lo que el conflicto le despierta, lo revive y lo dirige al analista, quien lo recibe de

una manera tal, que provoca un cambio en la posición subjetiva en el paciente, dándole así la posibilidad de hacer algo diferente con ese material. “Poner el cuerpo” se refiere pues a la habilidad para recibir y responder, en la manera del “procurar por” que devuelve su potencia al otro. El sustantivo de la “habilidad para responder” tiene su raíz en los vocablos correspondientes al verbo latino *respondere*, que significa prometer, y su participio pretérito *responsum*, se refiere al “obligado a responder” o a dar “satisfacción a la pregunta”. Este verbo se encuentra muy relacionado con *spondere*, o “prometer solemnemente”, “asumir una obligación” (Gómez, 2009: 603). *Respondere* pasó luego al lenguaje corriente como “responder” o “contestar”. De su participio pretérito sustantivado *responsum* “el que puede dar satisfacción”, se derivó el castellano *responsable* y *responsabilidad* ([www.hispanoteca.eu](http://www.hispanoteca.eu), 2011) Así, responsable es quien da una respuesta de la que se hace cargo, que encarna, por lo que esta respuesta no es cualquiera, sino una satisfactoria, para lo que el responsable requiere involucrarse, hacer un reconocimiento, abrir sus sentidos, su criterio y sus capacidades y contextualizarse, para de esa manera, resolver eficientemente.

En este sentido, retomamos a Heidegger (1927/2005) cuando designa ontológicamente con el término “encontrarse” lo que ópticamente conocemos como el estado de ánimo. Para él, éste abre un saber que para el cual el conocimiento se queda corto, pues coloca al “ser-ahí” ante su ser como “ahí”. Es decir que el estado de ánimo hace patente “cómo le va a uno”: en el “encontrarse” afectivamente de alguna manera se hace presente el “ahí”, el mundo del que emerge el estado de ánimo, y en él, el “ser ahí” se entrega a su mundo, incluso cuando evade aquello que el estado de ánimo abre. En asumir o no el “ahí” que el “encontrarse” afectivamente abre, se le va al “ser ahí” su ser, que es existiendo, y del que es responsable. Es decir, al “encontrarse”, se hace el reconocimiento a partir del cual generamos una respuesta. En el caso del profesional, su profesar es justamente la postura que toma frente al mundo, y así, la *prophetia* profesional, emerge de un “encontrarse de tal modo” en el mundo, a partir del cual se elabora una respuesta aún no presente, que creará condiciones diferentes en cuanto entre en vigencia, por lo que hará emerger un nuevo “encontrarse”, que requerirá de la proyección de una nueva respuesta.

El pensamiento heideggeriano se toca con el de los existencialistas ateos al menos en un punto: ambos consideran al hombre único entre los seres en tanto que se sabe existente. Como explica Sartre (*vers.* 2010) en su conferencia “El Existencialismo es un Humanismo”, previo al siglo XVIII, prevalecía la idea de un Dios creador o un Dios artesano, que produjo todo aquello que existe a partir una imagen precisa de lo que quería crear, siguiendo entonces para su obra una definición y unos pasos, digamos, una técnica, de tal manera que tenemos durante esta época una visión técnica de la creación del mundo, en la que la producción antecede a la existencia. Así, se entiende que el concepto y el mecanismo a partir de los cuales se crea algo, vendrían a constituir la esencia de eso creado, siguiéndose de ella la posibilidad de existencia.

Para ilustrar esto de manera muy sencilla –y reduciéndolo bastante- piénsese en cualquier objeto, por ejemplo una tasa. Previo a la elaboración de una tasa, es necesario tener claro el concepto de la tasa, es decir, para qué sirve y cómo es, así como lo que requiere su fabricación. La creación de la tasa vendría solamente después de haber definido lo anterior, siendo esta su esencia. Para el siglo XVIII, pensadores como Diderot y Voltaire se habían alejado ya de la noción de Dios, quedando intacta sin embargo, la idea de una esencia precedente. Es decir que, bajo esta perspectiva, el hombre sería poseedor de una naturaleza humana y cada individuo sería un ejemplo particular de un concepto (esencia) humano universal.

Heidegger, y más tarde los representantes del existencialismo ateo, cimbraron la cuestión de la existencia humana al distanciarse de esa perspectiva, el primero, considerando que el ser del hombre *es* su existencia; y los segundos, y particularmente Sartre, al declarar al hombre el ser por excelencia en el que la existencia precede a la esencia: el hombre empieza existiendo y será conforme se vaya haciendo, es decir, el hombre es el único que es como él mismo se concibe, y no es otra cosa más que lo que él se hace lanzándose a un porvenir y consciente de estarse proyectando hacia él (Sartre, *Íbid.*). Y de ahí que diga que el hombre es angustia, angustia que se desprende, nos dice Sartre, de la libertad a la que estamos condenados, ya que, si la existencia es previa y el hombre es un proyecto arrojado al

mundo, en él descansa plenamente la responsabilidad por su ser, pero no solo por su ser individual, sino por lo que es ser hombre, pues con cada elección que hace – consciente o inconscientemente- afirma el valor de aquello elegido, creando así una imagen del hombre y encaminándolo a encarnarla, es decir, comprometiendo a la humanidad.

Así, el hombre es su propio proyecto, y la angustia le viene entonces de saberse responsable por la humanidad, ya que en sus acciones cotidianas le va su ser al “ser-ahí”. Éste es el sentido en el que somos nuestro habitar, la manera en que nos conducimos en nuestro tiempo-espacio, que en el caso del profesional construye además las condiciones en que se da su práctica, aún al omitir la reflexión y al no orientar su conducta hacia el “procurar por” de su profesión, este modo de habitar está estableciendo unas ciertas condiciones en las que llevará a cabo su quehacer. Las condiciones en que se encuentra el espacio, en el que se ancla la estructura “ser en el mundo” del “ser ahí”, son entonces su propia responsabilidad, dado que es de él de quien depende la facticidad del mundo.

Por otro lado, el “ser-ahí” sólo tiene sentido gracias a su “ser-con”, ya que es en tanto que está el otro –y lo otro- que se posibilita su “procurar-por”, que es condición de su ser. Es decir que la responsabilidad la debe a la otredad, a su posibilidad de procurar la libertad del otro. Pero para ser responsable y posibilitar así vivir en la Cura, debe encontrarse el “ser-ahí” satisfecho en el sentido de un nutriendo su vida cotidianamente, pues el “procurar por” no puede darse sin un procurar también por uno mismo, ya que como dijimos anteriormente, es en su propio habitar que al “ser-ahí” se le va su ser. Así, el reconocimiento del mundo que requiere la responsabilidad, tiene como vía lo afectivo y conduce a la encarnación de una respuesta, que hace por lo tanto al mundo lo que es, y sin embargo para la Psicología Clínica, ésta no alcanza a *Friede* si se queda en el espacio semiprivado, ni siquiera en el semipúblico, pues en tanto que servicio, su Cura debe discutirse en el espacio que provee los medios y ordena formalmente el funcionamiento social.

- *Sorge* en el espacio público:

La profesora Dina Picotti, alumna de Heidegger, decía que cuando se es sincero y se dice lo que se piensa –partiendo de un auténtico “encontrarse”- se corre el riesgo de

todas las posibles malinterpretaciones, pues cada respuesta implica la posibilidad del error y la incomprensión. Quien responde apegándose a lo que considera verdadero se juega la carne, queda expuesto, encarnando lo que piensa, así que para pronunciar una respuesta auténtica, hace falta más que motivación, un sostén mucho más fuerte, algo resistente, íntimo, profundo, algo del orden de la incandescencia: se necesita pasión. Sin embargo, como indica el sentido común -la sabiduría popular- “el camino al infierno está pavimentado con buenas intenciones”, peor si se es apasionado y no se tiene orientación, y además las respuestas dadas como “procurar por”, tienen distintos modos de expresión fáctica provenientes de la interpretación cotidiana del mundo, comúnmente permeada por modos deficientes como los de la indiferencia, del “no sorprender” o de “ser juntos ante los ojos”. Así, para auténticamente “ver con buenos ojos” por algo, y “procurar por” ello en la forma anticipatoria, es necesaria una verdadera unión, una comprensión que haga posible dejar a lo otro en plena libertad (Heidegger, 1927/2005). Esta comprensión requiere entonces del reconocimiento de la postura del otro, de su manera de interpretar el mundo y de las posibilidades que se abren a partir de ella ampliando el panorama, así como de la disposición para trazar planes de acción satisfactorios para ambos.

Las interpretaciones que pueden hacerse, y que orientan el habitar a sus distintos modos, se expresan de facto como actividades sociales organizadas en instituciones (*Íbid.*), en las que se pone de manifiesto constantemente la tensión entre facticidad y validez, identificada por Habermas (1992) en las dinámicas de integración social a partir de la Modernidad: la integración de las sociedades democráticas depende, tanto de la fuerza vinculante de las convicciones del ciudadano de a pie, de lo legítimo, como de la coerción fácticamente ejercida por ciertos factores, como las instituciones, el mercado y el Derecho objetivo, de tal manera que no se trate únicamente de la imposición de decisiones por parte de un poder administrativo, sino de acciones y comunicaciones de la población en general que se articulen en las leyes, dotando por lo tanto a estas de validez.

Indica Habermas (1992: 79) que toda interacción social en la que no se manifieste positivamente la violencia, puede entenderse como la coordinación entre los planes

de acción de diversos actores, y en el intercambio que en esta coordinación se produce, los planes de acción se referencian entre ellos, por lo que se reduce el espectro de posibilidades y pueden entonces generarse patrones de comportamiento que conduzcan al orden social. Así, las interpretaciones o tomas de postura de los actores sociales, guiadas por una “pretensión de validez”, deben estar orientadas al entendimiento, a la legitimación y no la manipulación, y ser susceptibles de crítica y ajuste, obteniéndose entonces necesariamente como construcción dialógica, y estableciéndose como normas que para perdurar en el tiempo, deben instituirse jurídicamente. El profesar profesional tiene en este marco un papel privilegiado por la fuerza que de facto tiene su acción en el funcionamiento de la sociedad, y por lo tanto, la que potencialmente tiene su participación en la legitimación de la norma. Sin embargo, para que su *saber-hacer* tienda a la Cura de su disciplina, ésta debe suscitarse un escenario suficientemente abierto como para ser criticado y así, promover patrones de comportamiento bajo los modos anticipatorios del “procurar por”. Este escenario es en primer término, el espacio público, a partir del cual puede establecerse posteriormente una interacción con el espacio parlamentario.

Dice Graciela Mota (2011: 109) que “el viaje de lo privado a lo público que una sociedad debe realizar para aspirar a la política, depende de imprimir nuevos significados participativos al sentido de la vida de la comunidad y de la democracia”. Sin embargo, Pedro Salazar (2010) señala que, si bien la democracia es un concepto que históricamente ha integrado en sí tanto la noción de autonomía política como la de participación ciudadana, la relación entre estos elementos no es para nada una cuestión tan inmediata e indiscutible como parece. La democracia, dice, ciertamente se refiere a la libertad positiva de los individuos, esto es, a su facultad para participar activamente en las decisiones a las que serán sometidos, y sin embargo, lo que no queda claro es qué tipo de participación pueden tener. Esta aclaración es pertinente pues, de acuerdo con lo que señala el autor, para plantearnos una propuesta de participación en un contexto democrático, requerimos reconocer desde qué marco partimos y a cuál apuntamos. Así, al preguntarnos acerca de la participación, nos preguntamos realmente por un *cómo* se participa, y esto es mediante procedimientos preestablecidos y por regla de mayoría, ya que de acuerdo con Salazar, ninguna

definición de democracia debe decir nada acerca del contenido de las decisiones tomadas, pues de lo contrario no tendría sentido la deliberación democrática. Sin embargo, respecto de qué tipo de participación ejercen los ciudadanos, el autor categoriza las principales teorías políticas de la democracia, de acuerdo con el tipo de participación ciudadana que conciben:

1) Escuela del “*public choice*”: basada en el pensamiento de Schumpeter, que entiende el método democrático como “el arreglo institucional para alcanzar decisiones políticas, a partir del cual algunos individuos obtienen el poder de decidir, mediante la lucha competitiva por el voto popular” (Schumpeter, 1968; en Salazar, 2010: 47), una vez elegido el representante, la ciudadanía debe aceptar la división del trabajo entre ella y los políticos, y que la política ya no es cosa suya. Así, de acuerdo con esta teoría, la participación radica en votar, y en el resto, la comunidad no puede, quiere ni debe participar. Aunque esta postura goza de éxito pues es muy descriptiva de la realidad, es también peligrosa la apatía que alienta, y que puede asimilar demasiado nuestro concepto de democracia al de autocracia, hasta confundirlos (*Ibid.*).

2) Teorías constitucional/sustantivas: este modelo intenta combinar aspectos de la democracia tales como autonomía y libertad, con instituciones como la Constitución. En general, esta aproximación no se detiene en la definición formal de la democracia –hablar del *cómo* y el *quién*- sino que la dota de contenido –el *qué*-, y éste sería la garantía necesaria de los derechos fundamentales por mandato constitucional, y sobre los cuales no puede existir discusión política, relegando ésta a asuntos secundarios, y devaluando por lo tanto la participación ciudadana como la pluralidad de “contenidos” u orientaciones políticas diversas. Si bien, es sin duda una virtud el énfasis que hace en la promoción de los derechos fundamentales, también es indiscutible que la rigidez constitucional a la que apela deja poco quehacer a la participación ciudadana, que además sólo se puede dar a través de representantes.

3) Escuela de la democracia deliberativa: su mayor representante es Jürgen Habermas, aunque en ella se integran diferentes teorías que comparten al menos dos elementos: en primer lugar, la idea de que todos los destinatarios de cierta decisión –



o sus representantes-, deberían participar en ella; en segundo lugar, la idea de que estas decisiones surgirán del diálogo respetuoso y racional entre las partes interesadas. El primer elemento es pues, el realmente democrático, y el segundo el deliberativo. Este conjunto de teorías considera a la participación ciudadana, tanto en la deliberación como en la adopción de decisiones, el elemento central de la democracia, ya que es su fuente de legitimidad y justificación moral.

A esta aproximación, con sus diferentes vertientes, se le ha criticado por su idealismo y la apuesta absoluta que hace en una participación basada en la opinión pública respetuosa, culta, informada y responsable, que además de utópica, presupone igualdad de condiciones, igualdad política, lo que permite que el poder efectivamente se distribuya, sin excepciones, entre todos los adultos de una comunidad. Así, lo que con esta igualdad política se pone de manifiesto, es la presuposición de que los juicios, deliberaciones y opiniones de todos los miembros de la sociedad tienen igual dignidad política, presuposición que es imposible constatar en la mayoría de los países y en particular en México. Sin embargo, sí es la postura que pone mayor énfasis en la importancia de la participación ciudadana en el proceso deliberativo, dando así mayor posibilidad a la expresión de *Sorge* como “entrega” y “empuñamiento” de una postura que promueve la construcción social a partir del diálogo entre sus actores, mientras que las primeras dos, refieren más bien a sus modos deficientes.

Efectivamente, si algo caracteriza a México son las diferencias de condiciones en que se encuentra la sociedad, y por ello la dificultad que enfrentan tanto democracia como derechos –tanto políticos, que son constitutivos de un sistema democrático, como de libertad fundamental, que son precondiciones para que éste pueda existir- para conciliarse con la realidad-. Para que estos ideales –derechos y democracia- no se vacíen de valor llevándose al extremo –excediéndose en su empirismo y confundiendo lo que sucede con el concepto, o que éste se quede en un plano utópico, irrealizable o incluso vago- pues dejarían así de ofrecer orientación y perderían su valor pragmático (*Íbid.*), es necesario considerar el conflicto como parte

de la condición humana y como posibilitador de la discusión y por lo tanto, motivador de la participación.

Para que las preocupaciones privadas, que ocupan a la Psicología Clínica, no se queden en este plano, es necesario que se reconozca que si se les ha dado forma pública, y si algunas de ellas han sido contempladas por la ley, es porque refieren al interés colectivo, por lo que pueden ser tratadas como demandas públicas. La Salud Mental es tema que compete al espacio público, y requiere de su discusión en éste ámbito tanto como servicio cobrado, y en el que se puede incurrir en acciones fraudulentas con respecto a la competencia que uno tiene para llevar a cabo un tratamiento; como a su posible incidencia en términos sociales, que a su vez, repercutiría en términos económicos –piénsese en fenómenos como el ausentismo laboral, relacionado con cuadros depresivos, que afectan la productividad; o la inadherencia terapéutica que se relaciona con los índices de recuperación y recaída, y así, con el costo al sector salud-.

Por lo tanto, recogemos de la escuela de Habermas la función de la participación ciudadana en el proceso deliberativo, que se abre al sector no gubernamental posibilitando la construcción y legitimación de las normas y leyes. De tal modo que, tomando como eje a *Sorge*, la participación de los profesionales en lo que a su quehacer concierne, debe pasar de discutir los asuntos que preocupan un espacio semipúblico, especializado y con un discurso académico, a una forma política, de manera que sea susceptible de integrarse en la agenda legislativa. Incluir los temas que como gremio nos ocupan en el espacio público, es una forma de *Sorge*, de “curarlo” pues es en este espacio desde el cual se hacen posibles las condiciones consideradas necesarias para garantizar la libertad –*Friede*- a eso que nos ocupa. Es decir que, si para cultivar nuestro *saber-hacer* y los vínculos sociales que a través de él se establecen en la promoción del Bienestar Psíquico dentro de la Salud Mental, es necesario que ésta se contemple como algo a lo que todo ciudadano tiene derecho a acceder, como ya lo indica la Ley General de Salud, y cuyas condiciones necesarias el Estado está obligado a promover destinando parte de sus recursos a él, y sin embargo, las vías para lograrlo bien pueden surgir como una demanda de la

ciudadanía, particularmente impulsada por aquellos sectores directamente involucrados en el tema, tal es el caso de los psicólogos clínicos.

Esta traducción de las discusiones académicas del espacio semipúblico a la forma propiamente pública, requiere de una disposición a la negociación y al acuerdo, que no es un estado que se conquista, sino una construcción continua que revela una forma de habitar y relacionarnos con lo alter. La negociación pues, se sostiene en la diferencia y propende a la concordia. Sin embargo, es necesario considerar que cada espacio tiene su propio estilo discursivo, lo que tiene efectos también en la manera en que una comunidad puede participar.

En las primeras dos formas de democracia aquí descritas, la ciudadanía delega la negociación y la toma de decisiones a alguien más que asume la posición de poder, entrando así a la inercia de sus mecanismos e implementándolos automáticamente a los diferentes aspectos de nuestra vida cotidiana (Mota, *Op. Cit.*). Aceptar este automatismo, nos dice Mota, no es más que la evidencia de la carencia colectiva de sentido para significar las propias experiencias, y así, una forma de desesperanza, de impotencia ante un destino que no depende de nosotros. Sin embargo, es al asumir a la vida cotidiana como el sedimento de las relaciones que se suscitan en los diferentes espacios, y de acuerdo a nuestra manera de significarla, que nos involucraremos o no en los procesos que la ordenan. De ahí la importancia de formar estilos de vida solidarios con *Sorge*, que permitan a los profesionales significar la propia cotidianidad dentro de un contexto amplio y complejo, que los interpele a contribuir con el otro, actualizando lo que la disciplina requiere para desplegarse en todas sus potencias, y mostrar vías por medio de las cuales el discurso académico y profesional, puede insertarse en el espacio público.

De acuerdo con la OCDE (2010) América Latina tiene en promedio la confianza más baja del mundo en sus instituciones públicas, y parece que el diseño e implementación de políticas públicas cada vez mejores, es un paso clave para reconstruir esta confianza. Las políticas públicas son el diseño que se propone para la acción pública (*Íbid.*), en respuesta a ciertos problemas que se seleccionan, por lo que responden a un objetivo específico. Así, no se trata de acciones públicas *per se*, sino

de la construcción y la calificación de problemas colectivos por una sociedad, que pueden delegar o no en una o varias agencias gubernamentales (Thoering, 1998). En este sentido, son formas de acción comunicativa, sobre todo si en la selección de los problemas y las propuestas de solución, se involucran las personas interesadas.

Sin embargo, para lograr eso deben enfrentarse al menos, cinco desafíos importantes: 1) la capacidad técnica insuficiente que encontramos tanto en el gobierno central, como en los ministerios y las secretarías; 2) la falta de coordinación entre políticas sectoriales, que resulta en políticas incoherentes e inconsistentes; 3) el bajo nivel de impugnabilidad durante la formulación de políticas públicas, ya sea desde el ejecutivo, el legislativo o fuera del sector público; 4) la falta de conexión entre la formulación y la implementación de las políticas públicas; y 5) la subordinación de las propuestas de políticas públicas a las agendas partidistas (OCDE, 2010.). Efectivamente, dice la OCDE (*Íbid.*), estos desafíos se ven ampliamente afectados por la realidad política de América Latina, por ejemplo su larga historia de sistemas de gobierno presidencialistas, y son también moldeados por aspectos culturales, y sin embargo, hay espacio para empezar a proponer y avanzar, tanto en el grado de participación que tenemos en la conformación de políticas públicas, como en la construcción de una cultura democrática, en la que la Universidad Pública juega un papel importantísimo.

Así, si bien como gremio, difícilmente podemos incidir en el primer desafío que observa la OCDE (*Íbid.*), sí podemos hacer algo por los otros dentro de nuestra rama. De acuerdo con esta organización, actores como las Universidades, *think tanks*, el sector privado y las ONGs, como es el caso de los colegios y las organizaciones de profesionales, juegan en América Latina un papel cada vez más relevante en la vigilancia de la adecuada implementación, evaluación y divulgación de las políticas públicas, y además, se encuentran en posición de contribuir en la selección de los problemas colectivos, a través de estrategias de agenda pública, por medio de las cuales se puede realizar una suerte de traducción del discurso del espacio de especialistas, al del espacio público, planteando también propuestas para el abordaje e interviniendo en su evaluación. Sin embargo, emprender este trayecto, con las

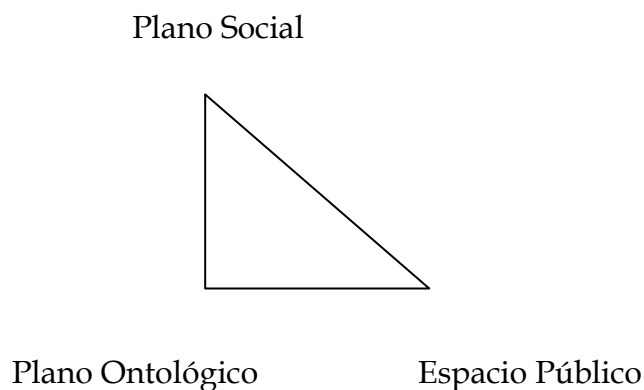
dificultades que presenta, no será posible sin un verdadero “encontrarse” que revele el cómo le está yendo a nuestro espacio profesional, abriéndonos a la responsabilidad por las condiciones de su existencia.

En este sentido es necesario preguntarnos por la manera en que se está formando a los profesionales, sí en lo que a contenidos teórico-técnicos refiere, pero sobre todo en cuanto al modo bajo el cual habitan su mundo, es decir, en cuanto a lo entienden por su “ser en” el mundo, y que se manifiesta en su actividad diaria, de tal manera que logremos identificar elementos que puedan favorecer una solidaridad formativa con la Cura, y así, un habitar también orientado por ella.

### **PARÉNTESIS:**

Hacemos este paréntesis con el objetivo de expresar espacialmente nuestro planteamiento, valiéndonos de una sencilla exposición gráfica para facilitar su apropiación:

- **Figura 1.** Dimensiones discursivas:

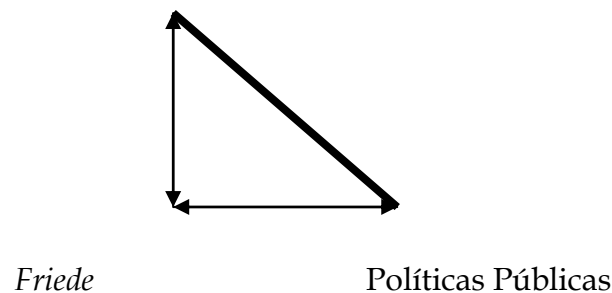


Consideramos pues, como elementos constitutivos de nuestro planteamiento la pregunta por el ser del hombre, el quehacer cotidiano de la sociedad civil y el discurso del espacio público que la ordena. Cada nivel de análisis, como dijimos, obedece a su propia lógica y compone su propio discurso, que sin embargo, no se encuentra desvinculado de los otros. Lo que aquí tratamos de hacer es pues, explicitar sus interacciones, por lo que nos estamos preguntando ¿cómo es y cómo

puede ser el hombre? A partir de las condiciones en que de facto, se suscita su existencia con los otros. Trasladar esto a un análisis regional de las profesiones, y de manera más local, de la psicología clínica, significa preguntarnos por cuáles son las condiciones que permiten al psicólogo clínico ser lo que es y relacionarse con los otros, así como por la manera en que podrían afectarse estas condiciones si los psicólogos clínicos orientaran su existencia a *Sorge*, permitiendo con esto el despliegue de *Friede*. De tal modo, que los fenómenos que compondrían tal interacción se vincularían de la siguiente manera:

- **Figura 2.** Fenómenos de *Sorge* en un plano local:

Compromiso profesional de Psicólogos Clínicos



Lo que proponemos aquí, y que se evidencia con este gráfico, es la emergencia simultánea de los tres fenómenos, vehiculizada por la unión del actuar profesional con las políticas públicas que les competen, como un estar habituados a comprometerse con las condiciones en que se facilitaría *Friede*, y que sería una forma de vivir que se encontraría ya en *Sorge*. Sin embargo, para lograr esto es necesario hacer un reconocimiento de los modos que prevalecen en la actualidad tanto en el espacio público como en el plano social, lo que significaría hacer una revisión tanto de la situación fáctica de los hábitos profesionales, como de las políticas públicas existentes, de manera que podamos reflexionar acerca de qué falta, y con qué medios contamos, para hacer de nuestro día a día un proceso solidario con la Cura.

### 3. Átopos: la pérdida de la morada

*“Por ser las casas altas, los aposentos tristes y las calles sombrías, se corrompen más ayna los aires y enferman más presto los hombres”*

Fray Antonio Guevara

*“Una cultura que deja insatisfecho a un número tan grande de sus miembros (...) no tiene perspectiva de conservarse de manera duradera ni lo merece”*

Freud

Hemos revisado hasta aquí el plano ontológico, dando cuenta del ser del “ser-ahí”, que es su existencia, y la estructura en que se funda, así como algunos modos en que esta existencia puede ser con respecto a un habitar solidario con la Cura. Sin embargo, hablando de los modos en que nos conducimos privilegiadamente en la actualidad, retomamos lo que nos dice Heidegger (1927/2005), acerca de que la estructura existencial “ser en el mundo” del “ser-ahí”, se ha despedazado en los modos del “ser en”, a saber, “tener que ver con algo”, “producir algo”, “emplear algo”, “abandonar y dejar que se pierda algo”, “emprender”, “emplear”, “definir”, etcétera. Estos modos del “ser en”, tienen de fondo el “curarse de”, un estado previo, y también deficiente, a la Cura, pues ésta se ancla en la libertad, mientras que el otro mienta algo semejante a un temer. Así, “curarse de” lleva a una producción que sirve para procurarse algo, y sus modos son los del “no hacer más que eso”, carente de un sentido reflexivo.

Estos modos del “ser en” que viven en el “curarse de” son insuficientes para el habitar en tanto que para la manipulación de los entes que este implica, el “ser-ahí” debe concebirse exterior y frente al mundo, “enjaular” a los entes en su conciencia creyendo que la naturaleza de estos corresponde a lo que de ellos percibimos, y establecer con ellos relaciones fincadas en el “para”, que los hace útiles. Los útiles son entonces aquello que el “ser-ahí” manipula para procurarse algo sin reparar en ellos, “curarse de”, sin sumirse en el mundo, sino poniéndolo frente a él, y en este

movimiento, el propio “ser ahí” termina tomándose a sí mismo como un “ante los ojos” más. Si esto lo trasladamos al análisis de las profesiones que venimos haciendo, este “curarse de” profesional, se refiere a la manera en que generalmente se acostumbra a considerar la profesión, como la adquisición de un título que nos permite “emplearnos”, “procurarnos algo”, es decir que nos relacionamos con la profesión del mismo modo que como lo hacemos con un útil, en términos de “para qué”. Esto lo podemos observar particularmente a partir de los últimos 60 años, en los que se presentó lo que en algún momento se consideró “una segunda revolución científica”, que dio lugar a la solidificación de la “industria del conocimiento” (Schön, D., 1998), favoreciendo que se destinara suficiente del presupuesto nacional a la educación superior, como para producir una explosión profesional, veremos en primer lugar, como bien dice Schön, que el mundo ha quedado en manos de profesionales pues ellos son poseedores de un saber (*saber-hacer*) privilegiado, y sin embargo, la manera en que hasta ahora se han pensado parece estarse agotando.

Ciertamente, casi cualquier aspecto de nuestra vida cotidiana ha sido tocado por la mano de la profesionalización universal, cada utensilio, cada medio, cada evento del que nos enteramos por ese medio, todo; la sociedad se fue recargando en los profesionales para el diagnóstico y la solución pertinente de sus problemas, y sin embargo, al leer las noticias, frecuentemente nos encontramos con que la solución terminó generando un problema más grande que el que pretendía resolver. Nos encontramos entonces, frente a una doble valoración del saber profesional: por un lado, somos sumamente dependientes de él, pues se ha constituido en la única manera de procurarnos seguridad frente a un mundo inhóspito y la única vía para competir en un escenario económico desigual y voraz; y sin embargo, nos mostramos desconfiados y recelosos, sobre todo en cuanto a su ética concierne. Da la impresión de que los profesionales o no son capaces, o no le dan prioridad, a prever las consecuencias potencialmente negativas de las soluciones que proponen, que acostumbran abusar de la autonomía que su saber les confiere, en perjuicio de su cliente, o que no se preocupan por mantener ese saber actualizado y pertinente, en suma, parecen incapaces de una autorregulación moral y ética (Schön, 1998). Es decir, se trata de una etapa crítica en la trayectoria del saber-profesional.



La licencia profesional, que dota de ciertos derechos y libertades al profesional, con base en su capacidad para garantizar un *saber-hacer* competente que opera en favor del cliente, y que en algún momento deslumbró a la sociedad, queda ahora en entredicho. Ya no parece capaz de garantizar mucho, ni para el profesional, ni para el que requiere sus servicios pues, tras depositar toda la confianza en las profesiones, y demandar sus servicios para todo, estas padecieron las consecuencias de una sobrecarga (*Íbid.*), y las instituciones que preparaban a los profesionales, cayeron en una burocratización del conocimiento y producción en serie que terminó concentrándose más en la cantidad que en la calidad de egresados, aligerando entonces su educación, factor que, entre otros, abarata su trabajo. En estos días, ser profesional no es garantía de un buen trabajo, ni de un buen sueldo, ni de una buena práctica, ni de una contribución a la sociedad, y debido al desfase entre las expectativas de los profesionales, y de la sociedad en general, que en el marco de la globalización han sido uniformemente difundidas e impuestas, con las oportunidades reales, se ha ido constituyendo una vasta depresión, enfermedad incierta y multiforme (Morín, 1981; en Morales, 1997) que se ha ido diseminando, y penetra como infiltraciones corrosivas cada vez más, en una juventud desesperanzada.

Así, como dice Robert Perucci “entre los profesionales más jóvenes y los estudiantes, hay muchos que encuentran las profesiones sin un interés real en los valores que ellos supuestamente promueven: los abogados no tienen un interés real en la justicia o la compasión; ni los médicos en una justa distribución de la asistencia sanitaria de calidad; ni los científicos y los ingenieros en los beneficios y seguridad de sus tecnologías” (Perucci; en Schön, 1998: 23), pues su saber se finca justamente en este “para”, es decir, que los profesionistas se sirven de él, como de un útil en el que no se reflexiona, y por lo tanto, que está lejos de él, por lo que no conduce a una implicación personal en el espacio simbólico del conocimiento ni en el mundo social, sino que lo coloca en frente y permite únicamente un comercio bajo los modos del “curarse de”.

El campo de la Salud Mental y el Bienestar Psíquico padece lo propio, y se erige como una Babel (Havens, L., *Íbid.*: 104) que ataranta tanto a estudiantes y profesionales, como a posibles usuarios. El pluralismo terapéutico parece lejano a estar generando debates productivos que desarrollen la rama, y quien pretende aproximarse a ella o estudiarla, se enfrenta a un complicado dilema, que para los estudiantes se acentúa cuando, ya en la carrera, los docentes, muchos de los cuales nunca han llevado una vida profesional fuera de la academia, se muestran tendientes a ensalzar una corriente, y desacreditar otras. En el contexto actual, bien podemos reconocer la vigencia del análisis desarrollado por el profesor Millán, y retomar la perspectiva de su trabajo, observando que efectivamente, la profundidad de esta crisis, así como la beligerancia de la respuesta de los sectores involucrados, estarán en función de la combinación de varios factores entre los que se pueden contar la crisis del modelo de desarrollo económico del país; la proletarización del trabajo intelectual y profesional; el grado de conciencia social; la inserción de los niveles educativos en el aparato productivo y de servicios del país (Millán, 1982), pero también la actitud de los profesionales como quienes encarnan un saber y lo que están dispuestos o no a hacer para mejorar sus condiciones.

Para Millán, al menos hasta la década de los 80's, los factores que contribuían a la crisis profesional de los psicólogos, eran los siguientes:

- La crisis económica general del país y sus efectos sobre el conjunto de la sociedad y en particular de la educación.
- El proceso de masificación de las instituciones de educación superior del país.
- La configuración del mercado profesional del país.
- El desarrollo histórico de la profesión del psicólogo en México.
- El desarrollo contradictorio de la disciplina psicológica como ciencia.
- La calidad de la enseñanza e investigación de la psicología en las escuelas o facultades que la imparten.

La crisis profesional del psicólogo no restringe su origen y desarrollo a un solo elemento, sin embargo, trae aparejada una forma de "andar por" el mundo usando y manipulando, sometidos al "curarse de" en el que opera una cierta forma de *ver*, que

en efecto se elabora teóricamente, es decir, se finca en una manera específica de concebir el conocimiento a partir de los modos del “ser en” y no de la unidad del “ser en el mundo”, por la cual el hombre se deslinda de su entorno. Así, “se habla por todas partes, y con razón, de la penuria de viviendas (...). Se intenta evitar esta penuria haciendo viviendas (...) planificando toda la industria y el negocio de la construcción. Por muy dura y amarga, embarazosa y amenazadora que sea la carestía de viviendas, la *auténtica penuria del habitar* no consiste en primer lugar en la falta de viviendas...” (Heidegger, *vers.* 2001: 156) es más bien una *penuria del morar*, la ignorancia del habitar. En otras palabras, no se trata solamente de un mercado laboral raquítrico y desigual, sino que esta crisis aprieta sus raíces prensiles en varios factores, que giran en torno al consumo en su máxima expresión, es decir, el consumo del consumo, o “la nada” (Ritzer, 2004; en Nebbia y Mora, 2006), en la depredación de las zonas que, al no significarse, no se constituyen en espacios, y no se permite el *Bauen*, no se cultivan, por lo que, como refiere Millán (1982) ante el reto que representa la cambiante realidad nacional, que demanda soluciones viables, factibles y comprometidas, la psicología mexicana, históricamente, no ha logrado trascender su propia problemática interna, por lo que ha sido incapaz de afrontar la problemática nacional en el renglón que le corresponde, y nos explica que la práctica profesional de una disciplina se verá distorsionada o coartada si no corresponde, o no se vincula, a las necesidades sociales determinadas históricamente.

Por otro lado, si la profesión o disciplina no ofrece soluciones factibles para la problemática real y concreta del contexto social en el que se ubica, entonces sobreviene su desvalorización social, a lo que se suma lo señalado por Medina Mora (2001) en cuanto a que la principal razón por la que la población se abstiene de solicitar servicios psicoterapéuticos, es la creencia de que este era de baja calidad, seguida por la suposición de que el acceso a él es demasiado difícil. Así, “la cura” de nuestra disciplina, no sólo se refiere a evitar esta distorsión imbricándola con las necesidades sociales, sino como dijimos, positivamente propiciar las condiciones óptimas para que se desarrolle en todas sus potencialidades produciendo satisfacción en el sentido de *Friede*, a nivel social, personal, profesional, económico y otros que puedan pensarse.

Tomando en cuenta que de acuerdo con el ANUIES, Psicología se encuentra entre las 13 carreras más solicitadas, que concentran aproximadamente el 72% de los egresados (ANUIES, 2000; en Esparza, 2009), sorprende que hasta hoy su actividad permanece en el imaginario colectivo como una subprofesional (Galindo, 1994; en *Íbid.*: 2), supeditada a otras, como la psiquiatría. Del enorme porcentaje de estudiantes acogido por nuestra carrera, la mayoría se ha dirigido al área clínica, que en nuestra Facultad de Psicología, UNAM, se ha caracterizado por privilegiar la información teórica –y neutra- sobre la práctica clínica, sin procurar su integración, y dejando completamente de lado la supervisión (Esparza, 2009), lo que nos habla de una formación parcial, que además no logra referirse a la vida cotidiana del estudiante, por lo que no se constituye en un conocimiento significativo, en una formación, sino en una mera instrucción.

Si bien el saber-profesional cuenta con la Formación Universitaria como un mecanismo que favorece determinados modos de comprender la realidad y vincularse con ella, la perspectiva construida con base en el “curarse de” ha agotado lo que tenía que ofertar, poniendo así a las profesiones en crisis. Si queremos proponer la discusión en el espacio público, es decir, la politización no del contenido de lo privado, sino de la calidad de su existencia, requerimos de interlocutores que tomen postura, es decir, que profesen su profesión proponiendo así posibles y cada vez mejores canales de retroalimentación con la sociedad, y para esto, es necesaria una formación diferente, que piense el conocimiento desde el “ser en el mundo” como unidad existencial que habita.

#### 4. Apropiación del espacio: Formación Universitaria

Si la profesión ha sido entendida típicamente en los términos del “para qué” y bajo los modos del “curarse de”, es porque el profesional se separa de ella, no la ha apropiado, en cambio, entenderla a manera de un lugar habitado, nos permite buscar los referentes que nos lleven a reconocerla como parte de nuestro ser, en tanto que “ser en el mundo”. El lugar es la más única experiencia del espacio, la experiencia más profunda del ambiente (Stenros; en Menin, 2003: 1). Se trata de puntos que se han significado y han adquirido valor para el sujeto. Es decir que, en los lugares se pone de manifiesto la intimidad de la relación del hombre con el espacio, y el significado personal que se les da, es decir, del grado de adecuación entre las necesidades y metas del sujeto, y lo que el lugar ofrece en su libertad, determina no sólo la relación futura del sujeto con el espacio, sino la totalidad del universo del sujeto (Corraliza, 1997: 46).

La existencia de lugares, con su halo de significaciones, revela la cosmovisión de un pueblo, y la manera en que éste toca y se deja tocar por el mundo, pues los significados de un sujeto se encuentran inevitablemente insertos en el pensamiento de una sociedad. Estas interpretaciones que envuelven a lo material, son la biografía de quien con ello se relaciona, haciéndolo suyo, apropiándose de él. Ese es, por ejemplo, el sentido de la decoración: se vierte uno en el espacio, es su-versión, lo transforma en un juego de identificaciones. Por cierto que la palabra decorar, “hacer bello”, proviene del indoeuropeo dek-os “honor, tomar y aceptar”, y curiosamente, comparte etimología con las palabras disciplina, discípulo y docente (Gómez, 2009). Es decir que en la decoración se infiere no sólo una interpretación del espacio, sino que como forma de apropiación, implica un reconocimiento. Este es un proceso de constitución recíproca que puede asimilarse a la Formación Profesional, si se considera a esta justamente como un proceso de apropiación del espacio significativo que es el conocimiento. Asumir el *ser-profesional* como una forma de ser, quiere decir significar lo que *yo soy* a partir del espacio-conocimiento, significándolo, dándole valor personal, haciéndolo un lugar.

El “ser en el mundo” se relaciona con el espacio significando puntos que le ofrecen orientación con respecto a algo más, y así, crea plexos referenciales a partir de los cuales establece sus hábitos, su vida cotidiana. Sin embargo, esto no es suficiente para *Sorge*, es necesario algo más: si existe una penuria del habitar profesional, esta se refiere a una carencia de lugares dentro de las disciplinas, es decir, a la falta de puntos apropiados, íntimos, a una carencia de reconocimiento propio como parte integrante del medio ambiente, pues para que este sea posible son necesarias formas y sugerencias que creen apego, una especie de apropiación lingüístico-imágica (CEE; en Morales 1997). No basta, como indica Heidegger, con contar con un algo edificado, un producto que permita residencia, se requiere también su significación, es decir, la implicación personal con eso edificado.

En cuanto a las profesiones concierne, la Formación Profesional, bien podría ser el medio, el momento, en que los estudiantes fueran creando significaciones respecto de la disciplina, relacionándose con ella de manera cercana. Sin embargo, haciendo referencia a la indicación heideggeriana, no basta con la mera instrucción que dote al alumno de un corpus teórico y técnico, es necesario algo más, algo que cree apego, apuntando también a lo que se le escapa a las palabras. Es así que, el primer nivel de la relación ciudadano-ciudad es una condición de inclinación positiva en forma de transición entre el estado de vacío y el de construido (*Idem*). En el plano de esta predisposición que marca la relación ciudadano-ciudad, o en sentido más amplio, habitante-hábitat, es justamente en el que puede jugarse el tránsito por la Universidad, que puede aportar al alumno puntos referenciales productores de sentido y de apego, de manera que éste se asuma como parte del espacio-conocimiento que habita, y que a su vez, lo posibilita como *ser-profesional*, motivo por el cual, debemos preguntarnos por el sentido de la Universidad, y los caminos que la formación que ofrece han tomado, resultando en la formación profesional que actualmente encontramos y que vehiculiza en parte la crisis de las profesiones revisada anteriormente, fomentando principalmente los estilos de vida del “curarse de”.

Tomamos como guía para este capítulo la conferencia titulada “Las Pupilas de la Universidad”, que Derrida dictó en la Universidad de Cornell por dos motivos, en primer lugar, en ese texto, Derrida cuestiona el sentido de la Universidad, fundado en el Principio de Razón, que toma de los análisis heideggerianos, y al que haremos referencia más adelante, pero en segundo lugar, porque en la conferencia se establece una relación esencial entre la Universidad y el paraje del lugar: la Universidad de Cornell se fundó sobre una colina, abriéndose desde su vista una alternativa entre la expansión o la cerrazón, entre la vida y la muerte (Derrida, 1997). Efectivamente, esta universidad tenía el problema de un alto índice de suicidios, y se había sugerido la construcción de barreras que apagarán el llamado del “fondo de la garganta”, un abismo que se abría bajo el puente que conectaba la universidad con la ciudad, su dentro con su fuera, y que cerrarían su vista. Sin embargo, los académicos se pronunciaron en contra de esta propuesta, ya que consideraban que el paisaje de Cornell era vital para mantener su esencia. De acuerdo con lo citado por Derrida, los profesores de Cornell consideraban que cerrar la vista sería oponerse a la experiencia de expansión, y así, a la expansión del conocimiento. Más allá de concentrarnos en las características físicas de Cornell, lo que rescatamos en este relato es la importancia del hábitat universitario, es decir, del ambiente en el que se lleva a cabo la formación: la manera en que se da la apropiación del conocimiento se ve afectada por el panorama ya que, en relación con él, se abre o se cierra la perspectiva de los universitarios.

Así, a partir de nuestra revisión de los caminos tomados por la Universidad, intentaremos reconstruir un sentido que integre en sí aspectos históricamente dejados de lado y que pudieran modificar el proceso de conformación del *ser-profesional*, orientándolo hacia *Sorge*, “la Cura”.

## - El Principio de Razón

En *Las Pupilas de la Universidad*, Derrida se pregunta por la razón de ser de la Universidad, retomando lo reflexionado por autores como Leibniz, Kant y Heidegger, en sus textos *¿Qué es Metafísica?*, *El Principio de Razón*, y el *Discurso del Rectorado*, y encuentra justamente a la razón como fundamento de la Universidad. Según Derrida, una hermenéutica de la razón, debería seguir la interpretación leibniziana del paso semántico que conduce de la ratio que indica que “nada es sin una razón, o ningún efecto sin causa”, es decir, de la razón como principio, a la razón como facultad, o “racionalidad”, a la determinación kantiana de la razón como facultad de los principios. Profundizar en un análisis tal, rebasaría los propósitos de esta tesis, sin embargo, hace falta referirnos a la razón en sus diferentes acepciones, en el marco de la afirmación con que Derrida la señala como motivo, como fundamento, de la Universidad.

La razón es principio en tanto que funda, instituye. La razón, como principio, lo es también en tanto que busca la raíz, el principio, la causa de las cosas; explicar racionalmente los efectos por las causas es la exigencia primordial de las tecnociencias. En este sentido, el principio de razón asume la separación, y el enfrentamiento, de objeto y sujeto. El objeto está ahí, frente al sujeto, independiente de él, pero disponible para su conquista y dominio a través de la ciencia y sus técnicas, de esta manera el sujeto dice “yo” y reafirma su existencia presente, aislándose. De esto se deriva lo que Schön (1998) llama “la racionalidad técnica”, originada en la epistemología positivista que se institucionalizó en el siglo XIX gracias a las universidades modernas, difundándose principalmente a partir del Círculo de Viena, que impulsó su programa epistemológico facilitando su carácter dominante en nuestra época, con lo que se incrustó también en el contexto de la vida profesional, así como en las relaciones institucionalizadas de investigación y práctica y en los currículos normativos de la educación profesional. Como indica este autor, según este modelo las profesiones deben estar arraigadas en un conocimiento sistemático y fundamental, que obedece a unos fines no ambiguos y cuentan con un alto componente de conocimiento estrictamente tecnológico. Este conocimiento



sistemático tiene cuatro características esenciales: es especializado, firmemente establecido, científico y estandarizado, y se encuentra jerarquizado, yendo de “los principios generales” en la punta más alta, a la “concreta solución del problema” en el nivel más bajo (Schön, 1998: 33). Dentro de este modelo jerárquico, la investigación se diferencia de la práctica, quedando ésta subordinada a la primera. Así, se supone que los investigadores proporcionan las bases de las que se derivan las técnicas para el diagnóstico y la solución de problemas, mientras que las profesiones suministran a la investigación de problemas para estudiar y escenarios para probar sus resultados.

Si bien este modelo se distingue por su rigor metodológico, su principal limitación, sobre todo en lo que a la práctica profesional respecta, es su afán de prescindir de la subjetividad en el conocimiento. De esta manera, escinde al “ser en el mundo” como estructura, dando lugar al “ser en” que reside el mundo “curándose de”, dejando de lado los elementos que conforman un “sentido de lo natural: el jardín, el paseo, el parque, el espacio libre verde, enlazados con lo edificado. (...) Se trata por tanto de crear no sólo estructura (...) sino también ecología; no sólo residencia, sino también de integración; no sólo ambiente, sino también paisaje” (CEE; en Morales 1997), que haga del espacio un algo íntimo, con el que nos impliquemos y habitemos bajo la forma de *Sorge*.

- Límites del Principio de Razón: Paradigma formativo del “curarse de” profesional.

A principios del siglo XX, la corriente de pensamiento que dominaba el escenario del conocimiento era la difundida por Círculo de Viena, que afirmaba que las únicas proposiciones significativas eran aquellas cuya negación implica una autocontradicción, es decir, las analíticas y esencialmente tautológicas de la lógica y la matemática, y las proposiciones empíricas, cuya verdad se anclaba en elementos irreductibles de experiencia sensorial (Schön, 1998). Por lo tanto, a principios de siglo el conocimiento válido, y así, valioso, era aquel que se fundaba en los principios de la epistemología positivista, misma que se ha constituido desde entonces en la base de educación escolar. Ésta educación, de corte más bien instructivo, encuentra en su origen, sus límites, que expondremos a lo largo de este apartado.

El positivismo lógico era, ante todo, una reacción contra el pensamiento metafísico y las filosofías introspectivas que se desprendieron del pensamiento cartesiano, y que centran su atención en la experiencia individual y los procesos subjetivos como sustento de la creación de conocimiento. Es decir que esta escuela apuntaba a independizar la creación de conocimiento del sujeto, buscando sus “mecanismos de construcción” para formalizarlos, de manera que fueran susceptibles de evaluación a través del método analítico, y así determinar su validez sin recurrir a juicio alguno. Su principal herramienta era la lógica, ya que se podían valer de ella para analizar la estructura de una teoría, es decir, la forma en la que se relacionan sus elementos, para de este modo explicitar su contenido, su significado, de manera mecánica, sin añadir información ni apelar a la subjetividad, es decir, se proponía crear conocimiento “sin mundo”, entendiendo el mundo como aquello que posibilita la experiencia humana total. Sin embargo, según mi lectura del “Ser y el Tiempo” (2005), el conocimiento es para Heidegger un fenómeno inherente al “ser-ahí”, una forma esencial de ser del “ser-ahí”, y no puede ser independiente de él, por lo que las definiciones teóricas que el principio de razón instala y estatiza, impiden a los entes que hagan frente al “ser-ahí”, si éste no hace consciente que su entendimiento no *es* los entes. Caer en el error de pensar que lo conocido *es* los entes, equivale a separar el conocimiento del “ser-ahí” y pegarlo a los “seres ante los ojos” impidiéndonos observar a los entes, y además, al pensarlo como algo ajeno, nos exime de responsabilidad por lo que de ese conocimiento resulte, como si fuera autónomo.

Entre los antecedentes de este movimiento, encontramos, alrededor del año 300 a. C., a Euclides que fundó la escuela de Alejandría y elaboró Los Elementos, obra en la que recopiló el saber que hasta entonces se tenía de geometría, ordenándolo en lo que actualmente conocemos como método axiomático, que se instituyó como el modelo del razonamiento deductivo. Los Elementos se ordenaban pues, como un sistema semejante a una pirámide, en cuya cúspide se encontraban algunos supuestos básicos, no susceptibles de comprobación, y a partir de los cuales, tomando en cuenta ciertas reglas, podían construirse nuevos enunciados correctos, que serán lógicamente dependientes de enunciados anteriores, y estos a su vez, de los axiomas de los que partieron, manteniendo así la congruencia en el sistema. Más tarde Kant,

tomó la física newtoniana como referente para establecer los límites del conocimiento posible sin apelar a ningún sujeto, sino con base en esta teoría, que contaba además con un alto grado de matematización. Posteriormente, si bien los avances científicos invalidaron las conclusiones de Kant, particularmente sus juicios sintéticos a priori, fue con base en ese mismo criterio, el grado de matematización, que los positivistas lógicos estimaron a las ciencias naturales, en particular la física, como el modelo a seguir para la producción científica, rescatando también la atención centrada en la teoría, en vez de en el sujeto.

Basándose también en los trabajos de Russell, que usó la lógica para formalizar las matemáticas, y en el pensamiento del primer Wittgenstein, que declaraba que los límites del conocimiento son los límites del lenguaje, los positivistas lógicos tomaron como objeto de estudio el lenguaje científico, valiéndose de la lógica para analizar la estructura de las teorías, y formalizar los criterios con los que debían cumplir para considerarse científicas. Así, en principio, el análisis era sintáctico, ya que se enfocaba en la relación de los enunciados que componían a la teoría. Sin embargo, para comprobar la validez de estos enunciados, se requieren datos que se pueden compartir, por lo que hacía falta establecer criterios para la contrastación con la realidad. En este sentido, se requería también de un análisis semántico, es decir que había que establecer las condiciones necesarias para que una expresión pueda aplicarse a un objeto, y las reglas que aseguraran una significación exacta, por lo que se propusieron las reglas de correspondencia, con sus definiciones operacionales, para lograrlo. Así, los positivistas lógicos del Círculo de Viena, concebían las teorías científicas como teorías axiomáticas formuladas en una lógica matemática, cuyos enunciados se expresaban, según su naturaleza, en diferentes vocabularios: el vocabulario lógico, que constaba de términos lógicos y matemáticos; el vocabulario teórico, que sólo contenía términos teóricos; y el vocabulario observacional, que contenía términos observacionales, referidos a objetos físicos o a sus características (Supee, 1974). Entonces, para establecer el significado de los términos teóricos, cada uno debía definirse en términos observacionales. Sin embargo, siguiendo la dirección ascendente que el razonamiento inductivo marcaba a través de la pirámide, y que era un principio fundamental del positivismo, nos damos cuenta que, si bien la

traducción se llevaba a cabo fácilmente en la base de la pirámide, conforme la vamos escalando, la tarea se complica cada vez más.

Por esta razón, Carnap, uno de los principales filósofos del Círculo de Viena, propuso enunciados de reducción que se iban alargando conforme se subiera en la pirámide, dificultándose entonces la precisión en las definiciones, representando esto problemas metodológicos. Poco a poco, los positivistas fueron encontrándose con mayores complicaciones en su epistemología, que a la sazón, es la que soporta al principio de razón a partir del cual se forma en la mayoría de las universidades, y entre las principales podemos nombrar las que siguen:

1. Definiciones explícitas: inicialmente, las reglas de correspondencia debían tener la forma de definiciones explícitas, es decir, debían establecer las condiciones necesarias y suficientes para la aplicabilidad de los términos teóricos (bicondicional lógico), sin embargo, normalmente no hay un solo procedimiento posible para comprobar una teoría científica, y la reunión de todos los procedimientos posibles no puede llevarse a cabo experimentalmente, lo que supondría un enunciado hipotético. Es decir que las definiciones operacionales apuntaban a especificar los procedimientos experimentales admisibles para aplicar una teoría a la realidad, y sin embargo, los procedimientos que podrían seguirse son tantos, podrían haber tantas definiciones para el mismo término, que terminaban no definiendo.

2. Enunciados de reducción: eran cadenas de definiciones parciales, que se iban alargando conforme vamos escalando en la pirámide. Estas se planteaban en condicional, que reducían la condición necesaria y suficiente, a suficiente. Sin embargo, como Hempel señaló, hay términos teóricos, incluso en las ciencias más fuertes como la física, que no pueden definirse de este modo, y da el ejemplo de la longitud, término fundamental para la física. Por lo tanto, los términos teóricos determinan su significado cognoscitivo en el contexto de la teoría en la que aparecen.

3. Una de las principales críticas al empirismo lógico, fue el señalamiento popperiano de que los datos son teórico dependientes, es decir que sólo se observa lo que se considera relevante, por lo que la inducción pura no es posible, así, no se contrastan

teoría y realidad, sino teoría y teoría. Además, en general, estas observaciones selectivas, que ya dejan traslucir un bagaje teórico, se realizan a partir de una duda, de la que se deduce una hipótesis, que posteriormente se contrastará con la realidad por medio de la experimentación. Así, la inducción no es la dirección que efectivamente se sigue en la construcción teórica, sino que, normalmente, se trata de un proceso deductivo.

#### 4. Quine:

Las teorías suponen ciertas condiciones de normalidad (*ceteres paribus*), que se definen a través de otras teorías, por lo tanto, cuando se contrastan hipótesis, se pone en duda toda la ciencia, porque si el resultado no es el esperado, también es posible que la teoría equivocada sea una de las que determinan el *ceteres paribus* (por el *modus tollendo tollens*, si se niega el consecuente, se niega el antecedente). De manera que, como señalaba Quine, la distinción entre teórico y observacional, es una distinción artificial.

De esta manera se reforzó el impulso de las posturas que criticaron al pensamiento positivista, como el falsacionismo de Popper, o la postura del historiador Thomas Kuhn, que concebía a la ciencia como una forma de vida socialmente constituida (Leahey, 2005), y la describía como un ciclo repetitivo de etapas, en las que lo que varía es realmente el uso que la comunidad científica hace de un lenguaje, poniéndose de manifiesto una realidad social. Es decir que Kuhn puso el acento en la historia y el contexto como los verdaderos catalizadores del desarrollo del conocimiento, caracterizándolo como un proceso colectivo. Pensar al conocimiento como un proceso social le devuelve mundo, pues hace patente la importancia del espacio-tiempo de la comunidad en el que se suscita, es decir, lo reconoce como una forma de pensamiento social, una construcción simbólica, que en tanto colectiva, es también conflictiva.

Sin embargo, a pesar de que se reconoció que esta perspectiva no alcanzaba para comprender cómo se construyen las teorías científicas ya que sus principios pecaron de un ingenuo reduccionismo, y de que inevitablemente se hubo de asumir su

fracaso al intentar capturar la riqueza de la realidad, mostrando además una tendencia a la rigidez impositiva y excluyente que dejaba de lado discursos cuyo valor no radica únicamente en cumplir con criterios objetivos, este modelo continuó sustentando el desarrollo de las profesiones, que se vieron permeadas fuertemente por el pensamiento técnico instrumental durante la Segunda Guerra Mundial. En este contexto, el desarrollo tecnológico basado en la investigación y a servicio de la nación, se hizo preeminente.

Respecto del conocimiento práctico, el positivismo había resuelto comprenderlo en términos de la relación entre medios y fines, reduciéndolo a una cuestión meramente instrumental orientada a la consecución de metas, en la que los medios podían definirse mediante la referencia a métodos comparativos y experimentales, esto con base en los éxitos profesionales que a finales del siglo XIX y principios del XX, lograron la ingeniería y la medicina, ajustando de forma fiable los medios y los fines, convirtiéndose en modelos de la práctica instrumental. Los métodos de diseño y análisis de materiales de la primera, y el diagnóstico y el tratamiento de la enfermedad de la segunda, se convirtieron en prototipos de la práctica técnica basada en la ciencia empírica, ambas logrando conectar la investigación básica y aplicada, con la práctica profesional, ejerciendo así una gran atracción para las ciencias sociales, que comenzaron a intentar emular su modelo, espíritu que se reforzó durante la Guerra Fría. Sin embargo, en ambos contextos se hizo evidente para la sociedad el carácter inestable, complejo y único de las situaciones que, inciertas y enmarcadas por conflictos de valores, la racionalidad técnica no alcanzaba a resolver, fragilizando su legitimidad, lo que ha formado parte del agotamiento de este modelo en la crisis profesional anteriormente descrita.

Si bien el pensamiento técnico-instrumental se probaba eficaz una vez delimitado con claridad un problema, no basta justamente para la traza de sus límites, pues estos se encuentran afectados por cuestiones geográficas, topológicas, financieras, económicas, políticas, y demás factores confusamente entremezclados, y aún cuando se logra delimitar, los fines resolutivos para el problema se encuentran sujetos también a perspectivas valorativas dependientes del momento histórico. Esta

complejidad podemos reconocerla particularmente en la práctica clínica, en la que el terapeuta se topa con problemas sostenidos en sistemas intrincados compuestos múltiples factores de diferentes índoles. Así, los profesionales se encuentran frente a un dilema de “rigor o relevancia” (Schön, 1998), pues los problemas técnicamente delimitables, establecidos a punta de aislar variables, carentes de una perspectiva amplia, muchas veces no llegan a tener la suficiente relevancia social, y los que sí la tienen, se muestran complejos y con consecuencias imprevistas, por ejemplo, los concernientes a la ingeniería, que parece poderosa y elegante desde una perspectiva técnica, pero que puede también acarrear riesgos inaceptables para la calidad medioambiental, o la agricultura industrializada, que a gran escala, destruye las economías de los campesinos (*Ibid.*). De acuerdo con la caracterización positivista de las profesiones, estas tienen como fin la resolución de problemas, que sin embargo en su mayoría no se encuentran sucintos a condiciones estables, por lo que nos encontramos frente a una divergencia entre el corpus teórico-técnico y la situación real, que demanda del profesional la habilidad tanto para ajustar, optimizando, su conocimiento, como para construir problemas delimitados a partir de situaciones complejas, o si no, pues abordarlos complejamente. Sin embargo, éste paradigma es el que rige tradicionalmente los planes de estudio de las universidades, por lo que, como explica Gianni Vattimo (2006), la búsqueda de la verdad como totalidad, que es realmente lo que está de fondo para las ciencias y sus epistemologías, queda revestida y enmascarada con metodologías y posturas rígidas e ideologizantes que caracterizaron a este pensamiento, fenómeno típico de las visiones parciales que piensan en términos totalitarios. Además, tratándose de un pensamiento enteramente orientado a la constatación de hechos externos, que no integra al pensamiento social en la creación del mundo, exonera al hombre de su responsabilidad respecto de la situación en que éste se encuentra.

De tal manera que, más allá de los problemas metodológicos con los que se enfrentaron los positivistas, lo que en esta tesis nos preocupa es que, imponiéndose como única perspectiva válida para entender el conocimiento, difundió también la escisión entre éste y el “ser-ahí”. En lo que a los profesionales respecta, esta puede haber sido su mayor contribución a la crisis profesional en la que nos encontramos

actualmente, pues en tanto que la profesión no convoca a la persona, en tanto que ésta no concibe a aquella como constitutiva de su ser, reduciéndola a un útil con el que se establece cuando más, una relación bajo los modos del “curarse de”, sin necesariamente tender a “la Cura”. Por lo tanto, respecto de la educación instructiva, retomamos aquí lo que alguna vez dijo Einstein acerca de que “no basta con enseñar a un hombre una especialidad. Aunque esto pueda convertirle en una especie de máquina útil, no tendrá una personalidad armoniosamente desarrollada. Es esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. Debe adquirir un vigoroso sentimiento de lo bello y lo (...) bueno. De otro modo, con la especialización de sus conocimientos más parecerá un perro bien adiestrado que una persona armoniosamente desarrollada”. (Einstein, 1952; en Amézquita y Vargas, 2007 párr. 1). Por lo tanto, si de estas habilidades no puede dar cuenta el modelo de la racionalidad técnica, pues como dice Schön, habrá que buscar entonces otros referentes formativos.

- Más allá del Principio de Razón

*“Si yo solo soy yo, sería árido desierto”*

Jaspers

Frente a los desafíos que presenta la globalización, desde finales del siglo XX, en América Latina ha emergido un proceso de renovación educativa que, si bien encuentra su génesis en diferentes perspectivas, todas ellas acuerdan en algo: instruir no es suficiente. El papel que la educación a nivel superior juega en este contexto es, para la UNESCO, uno fundamental, pues las Universidades, a través de sus funciones sustantivas –docencia, investigación, difusión y servicio- operan como multiplicadoras de discursos (Tomasevski; en Ramírez, 2007: 14). Sin embargo, en esta tesis no buscamos proponer un fundamento conceptual que norme la educación, es decir, tratamos incluso de evitar la difusión de una ideología o valores hacia los cuales debiera proyectarse la educación superior, pues se correría el riesgo de promover un adoctrinamiento; muy por el contrario, apuntamos a un análisis de su papel en la construcción social, en el contexto de un México con ciertas características. Así, lo que buscamos aquí, son los elementos que pudieran hacer de la



formación profesional un proceso de asunción de la estructura ontológica “ser en el mundo” del “ser ahí”, que haga patente la responsabilidad que les va en su actividad cotidiana.

La estructura “ser en el mundo” muestra la interdependencia del ser del “ser ahí” y el mundo, su unión. La estética, dice Pablo Fernández (2004), es justamente el grado de unidad entre alguien y algo, un estado armónico entre ambos, y la armonía, nos dice Mateu Poch (2007), es un principio natural según el cual todas las cosas que existen, materiales y espirituales, interactúan entre sí formando un todo, que es el universo. En otras palabras, el secreto está en la armonía, es decir, en la disposición concordante de lo discordante, lo de *corazón separado* (Gómez, 2009). Discordante porque hemos visto que la unidad del hombre con el espacio se encuentra resquebrajada, diferenciándose de lo demás para colocarse “frente a” o “sobre de” su mundo, quedando así en una situación de auténtica orfandad.

De tal manera que, en el marco de la crisis enraizada en la racionalidad técnica y vehiculizada por un capitalismo voraz, se hace necesario replantearnos nuestra ubicación en el mundo, disolviendo nuestros límites con él, reconociendo en nosotros algo de lo otro como parte constitutiva fundamental. Las separaciones tajantes son antiestéticas, es el caso de la separación del hombre y su espacio, de la realidad y el pensamiento, de la razón y la afectividad, del saber y el hacer, o de la ciencia y el arte. El arte es la expansión que desdibuja las separaciones y considera a cada cosa el mundo. En el arte, nos dice Pablo Fernández (2004), el artista se siente el objeto, y lo que aparece en la obra es la vida entera. Pero como el arte es expansivo, entonces la vida entera es el mundo y sus cosas, o el mundo y sus cosas son la vida entera. De esto se trata la apropiación del espacio: verternos en el espacio, reconociendo lo otro tan dentro de nosotros que libremente accede a nuestras fibras más íntimas, que son suyas también: es de este tacto que se crea una nueva versión del espacio vivido. En este sentido, retomamos a Pablo Fernández cuando nos dice que la racionalidad no se basta a sí misma para moverse, ya que como nos indica, “el pensamiento es intelectual, colectivo, sentimental y material” (*Íbid.*: 9) y para movilizarse requiere algo que no se restrinja a él, y ese algo es lo emocional: “el pensamiento no puede

moverse sin una emoción, para empezar, porque la emoción significa moverse” (*Íbid.*: 14). Y para movernos en un espacio, son necesarios justamente referentes espaciales, algo que nos signifique algo y nos oriente, y la vida cotidiana es el lugar de los puntos de referencia que permiten la construcción de una trama de hábitos que a su vez, posibilitan la vida afectiva, familiar, profesional y de las amistades, y en la que se sienten los efectos de lo político, lo social y lo cultural; en ella se discuten y se adaptan a las sensibilidades individuales (Le Breton, 1990). Así, para hablar del *saber-hacer* profesional como parte de la vida cotidiana, hace falta observar ciertos componentes del pensamiento, a partir de los cuales creamos los referentes que la constituyen:

- El cuerpo:

La experiencia humana está basada por completo y sin excepciones, en lo que el cuerpo puede. El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de la vida, nos dice Le Breton (1990), y el primero que notó su eminencia en la vida cotidiana fue Simmel en su *Essai sur la sociologie des sens*, en el que destaca cómo las percepciones sensoriales conforman el basamento de la vida social (*Íbid.*). Fruto de la información recibida por los sentidos, impactada en el cuerpo, un halo afectivo reviste todos los intercambios y sostiene la calidad de la presencia, determinando el grado o la índole de intimidad a la que se está dispuesto a abrirse.

Por su parte, Spinoza (*vers.* 2007) había ya definido al cuerpo como aquello que experimenta las modificaciones ejercidas por el mundo, reteniendo impresiones o huellas de los objetos que causaron tal modificación, y formando a partir de estas impresiones, imágenes. Estas modificaciones son llamadas afecciones, y tienen efectos sobre lo que el cuerpo puede, esto es, sobre los vínculos que puede establecer con el entorno, y la calidad de los mismos. Es decir, que el cuerpo se ve impactado por su experiencia del mundo, y a partir de ese impacto que genera un cambio, se producen imágenes e ideas que a su vez afectan la capacidad de acción del cuerpo, su potencia. El cuerpo es entonces una potencia entre potencias, afectando y dejándose afectar por otros cuerpos, a partir de lo cual, se determina el tono de su existencia.

El hombre occidental, particularmente a partir del pensamiento cartesiano, ha contemplado al cuerpo como algo ajeno a la mente, llegando a considerarlo algo distinto de él, una suerte de objeto especial muy íntimo, idea con la que se rompió el arraigo corporal del hombre en el mundo, para transformar su relación con él en una de propiedad: se posee un cuerpo al que se domina para andar en el mundo. Separando materia y espíritu, el hombre quedó separado del cosmos, y de los otros cuerpos, quedando este en un dominio claroscuro: no se puede ser sin el rostro que está infinitamente presente en todas nuestras acciones, y sin embargo, a fuerza de actuar, su presencia se hace borrosa, comienza a pasar desapercibida, cae en el olvido, y de ese olvido emerge luego con manifestaciones insistentemente carnales.

De tal manera que, cuando el espacio ejerce presión de cualquier tipo sobre el cuerpo, este se tensa produciendo una sensación de extrañamiento, el sujeto no se siente su cuerpo, sino se siente cautivo en él. En el caso de situaciones límite, el cuerpo no parece ya una herramienta o un pedazo de carne a merced de la mente, como estamos acostumbrados a considerarlo, sino que aparece en su dimensión imposible, en favor de la cual se reduce el poderío del sujeto consciente; la lucha por la supervivencia puede volverse entonces una paradójica lucha contra el propio cuerpo en su calidad de extraño, como si este se opusiera a la supervivencia del sujeto, cuya vida de hecho no es posible sin él.

Las pulsaciones del cuerpo incitan a una dualidad en la que cuerpo y sujeto intentan reducirse mutuamente, aunque en verdad “no tenemos más que estos combates irrisorios con el cuerpo. La vida del cuerpo invade toda la vida” (Heyvernaud, 1985; en Le Breton, D., 1990: 98). De ahí el uso social que, como señala Simmel (*Íbid.*), se hace de fragmentos del cuerpo al favorecer mediante las estructuras urbanas la utilización preponderante de la mirada: el espectáculo ciudadano explota frente a nuestros ojos, dejando un uso residual para los otros sentidos, buscando producir a través de la mirada, un efecto en la disposición de la persona. Así, las indicaciones escritas o icónicas, los escaparates, las banquetas que se vuelven pasarelas, la pobreza a la que solo echamos vistazos, las corbatas, y las normas de circulación, hechas para la mirada, nos convierten en espectadores, en pasivos receptores de estímulos:

padecemos lo que el aparato social nos dicta, somos impotentes ante su efecto sobre nuestro cuerpo, y así, sobre nuestras disposiciones.

No podemos separar al cuerpo del cosmos, pues toda modificación ejercida sobre él, la ejercen las propiedades del espacio, recayendo sobre la totalidad del sujeto, y viceversa, el cuerpo modifica al espacio con sus acciones, quedando siempre en ambos una impronta que el hombre traduce en imágenes asociadas a afectos. Si el cuerpo insiste y orienta nuestro rumbo, es entonces un “cuerpo consciente” que no está simplemente en el mundo, sino con el mundo y con los otros: no se limita a ser receptor de estímulos, sino que recrea el mundo. El pensamiento spinoziano tampoco admite tal división: dado que “nada podrá suceder en este cuerpo que no sea percibido por el alma” (Spinoza, *vers.* 2007: 53) cuerpo y alma son dos aspectos de una misma potencia, hay una unión perfecta entre ambos, según la cual, toda nuestra existencia se resuelve en afectar y ser afectados. El mundo pues, se genera en el encuentro entre cuerpos, en la manera en que componen vínculos entre ellos, aumentando o disminuyendo su potencia; de tal manera que el mundo no entra en la conciencia, ni es papel del cuerpo una hipertrófica adaptación éste o a lo que la conciencia dicta.

Así, en lugar de ignorar al cuerpo, se hace relevante hacer caso a sus pulsaciones como llamado, como disposición para la toma de decisiones, aprender a registrar lo que de él emana, que en realidad se enraíza en el espacio vivido, como fuente de aciertos y errores. Es el caso de la vida profesional en psicología clínica, en la que las pulsaciones del cuerpo no son sólo relevantes como manifestaciones de la vida del paciente, sino como manifestaciones de la propia vida cotidiana, que también se conforma de su vida profesional y la matiza, como podemos ver en el fenómeno de la contratransferencia, que si bien se suscita privilegiadamente en el espacio psicoanalítico, es una experiencia que no se escapa al espacio psicoterapéutico, pues se refiere al impacto que tiene el paciente sobre el terapeuta, lo que le hace sentir y que por supuesto no queda fuera de la clínica que este practica.

Por otro lado, el hacer del cuerpo en el espacio, esa disposición activa, es la manifestación de una mayor potencia, un *hacer* en vez de *padecer* la fortuna, gracias a

que comprende su manera habitual de componer con los otros. Lo habitual es lo familiar, lo propio de la vida cotidiana, y es en torno al cuerpo que esta se estructura; a partir de cómo el cuerpo experimenta el ambiente se distribuyen y se significan los espacios. De ahí el efecto decorativo: cuando ciertos espacios se ajustan a lo que mi cuerpo requiere de ellos, serán transformados en una versión propia que estimule mi experiencia de él. Las experiencias insólitas de placer o displacer que nos producen diferentes espacios, nos llevan a reflexionar acerca de ellos, a replanteárnoslos y transformarlos hasta que logramos hacerlos coherentes, y crear algo más a partir de ellos, componer algo diferente, aumentando así nuestra potencia.

Experimentar de esta forma nuestra vida cotidiana, aprendiendo a componer con los afectos entre los cuerpos algo que aumente nuestra potencia, implica un replanteamiento de lo que significa la ética<sup>1</sup>: si bien una ética cartesiana dictaría el sometimiento del cuerpo a la voluntad del alma, en Spinoza nos encontramos con una distinción entre dos polos de existencia: hacer o padecer. Padecer aquello ante lo que nos encontramos impotentes es un estado de tristeza, una forma de componer con el mundo que resta potencia al hombre, cuyas actividades sólo serán posibles fundadas en la tristeza de los otros –tal es el caso de los tiranos, los sacerdotes y los esclavos-. La risa de esta gente es entonces producto de la sátira, no de la alegría. El hombre alegre, el hombre fuerte, libre, es potente, es decir, causa movimiento y compone relaciones que aumentan su potencia –que no es el poder del tirano-, fundándose en la alegría propia y ajena. Ahí el hombre ríe, y esa es una risa ética. Una composición tal con el entorno, una disposición a propiciar vínculos que aumenten la potencia es también una forma de entender la Cura, una orientación a *Friede*.

En lo correspondiente al *saber-hacer* profesional, el compromiso o ética, vendría a ser el hábito de comprender la propia existencia, y por tanto, la calidad de ésta, en función de la potencia que las afecciones entre cuerpos permiten. Así, la práctica

---

<sup>1</sup> Heidegger por su parte, nunca elaboró una filosofía de la ética, la política o la estética como tal, pues esto hubiera significado para él una vuelta a la metafísica (Picotti, 2009). Spinoza en cambio, elabora su ética y su política partiendo de una ontología. En el fondo no hay realmente una incompatibilidad, en tanto que entendamos la ética como una implicación comunitaria del Dasein en las características de su tiempo, sin intentar hacer una doctrina del “deber ser”.

profesional se constituye en una forma habitual de componer con el mundo, y para superar los modos deficientes del “curarse de”, que no bastan para abordar la crisis con la que nos enfrentamos actualmente, pues los vínculos que se forman no pasan de ser meros usos de lo otro, basados en su potencia disminuida, habría que aprender a componer desde la alegría. Para esto, si en la Universidad se forman los estilos de vida profesionales, es necesario entonces que enseñar en ella a reflexionar acerca de la red de vínculos que crean la propia vida cotidiana, para preguntarnos por el modo de composición predomina en nuestras relaciones.

- Hábitos: apertura al mundo a través de la praxis, el ahí del “ser-ahí”

Si la experiencia del espacio se vive en el cuerpo, es entonces situada en el contexto en el que este actúa. Es decir, que un primer nivel de apropiación del conocimiento no se trata de un acto puramente consciente, sino de una experiencia cimentada en el cuerpo humano a partir de las condiciones de la vida cotidiana. Es entonces en las prácticas cotidianas que se genera un conocimiento tácito, incorporado.

De acuerdo con Donald Schön, el saber profesional comprende un conjunto de juicios, evaluaciones o apreciaciones cualitativas, que constituyen un conocimiento tácito dependiente de nuestra competencia práctica, y que manifestado en la acción experta, revela un saber que rebasa lo que podemos decir. Schön (1998) aprovecha la ambigüedad de la palabra “práctica”, para definir dos conceptos: en primer lugar la variedad de cosas que hace, tipos de clientes y casos que lleva un profesional, y en segundo lugar como referencia a la actividad experimental o repetitiva mediante la cual se intenta de incrementar una competencia. La primera conlleva sin duda a la segunda, y así el profesional, al experimentar muchas variaciones del mismo tipo de casos desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas, aprendiendo a responder de cierta manera frente a determinadas situaciones.

En la medida en que estas situaciones se repiten y sus variaciones se van haciendo menos sorprendidas, la respuesta del profesional se generaliza requiriendo de menos reflexión, y el conocimiento que de ellas se desprende va haciéndose cada vez más tácito y por lo tanto, más experto. Es una corriente sensorial ininterrumpida, dice Le

Breton (1990), la que le otorga consistencia y orientación a las actividades del hombre, sin embargo, la costumbre a ciertas sensaciones las hace inaccesibles a nuestra conciencia, y quedan incorporadas en un actuar mecánico. Así también sucede que cuando se ha sobreaprendido lo que se sabe, se deja de prestar una atención selectiva a aquellas pequeñas variaciones que distinguen un caso de otro, y se incurre en una estrechez y rigidez que limita el repertorio de respuestas del profesional, lo que le impide abordar las peculiaridades de cada caso, es decir, se restringe la realidad a un abordaje mecánico. Porque el hecho social, humano, es esencialmente vivo, móvil y dinámico, las disciplinas que sobre él versan se limitarán a sí mismas si dirigen sus esfuerzos a intentar eternizarlo objetivándolo, pues dejan fuera de la comprensión de lo que estudian aquello que le es más propio.

Para solucionar ese problema, Schön (1998) propone la reflexión sobre el saber desde la práctica: una epistemología sobre la práctica en la que reconoce tanto la subjetividad como el conocimiento incorporado que se juegan cuando un profesional evalúa sus casos y toma decisiones, permiten ajustar modelos teóricos generales, para aplicarlos regionalmente de acuerdo a la complejidad de cada caso y su unicidad. Recobrando la sensibilidad ante las tensiones sutiles que produce un ambiente cambiante, y respondiendo a ellas, es que el profesional adecúa su espacio en su vida cotidiana. La experiencia diaria que permite el conocimiento, ofrece referentes, modos de ver, y crea necesidades, es decir, modifica al profesional, lo afecta, y este a su vez, ajusta ese espacio a los requerimientos cotidianos. Parte del saber profesional es entonces, la capacidad para analizar las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, las estrategias y teorías implícitas en sus decisiones, los sentimientos que pudieron haber intervenido en la elección de cierto curso de acciones, el encuadre que le dio al problema, y el papel que va tomando respecto de él, en relación con un contexto más amplio.

Dice Thomas Kuhn que “enfrentados a un problema [uno] busca verlo como parecido a uno o más de los problemas ejemplares con los que se ha encontrado antes... su criterio base es una percepción de la similaridad que es tanto lógica como psicológicamente anterior a cualquiera de los numerosos criterios mediante los

cuales esa misma identificación podría haber sido hecha” (Kuhn, 1977; en Schön, 1998: 131. Corchetes en el original). Aproximarnos a las similitudes entre problemas nos remite a puntos en común entre nuestras estrategias resolutivas, contenidas en los modelos teóricos a los que nos apegamos y que generalizamos, dejando sin embargo las diferencias de lado. Para un abordaje completo de cada caso, hace falta la habilidad para definir interactivamente soluciones a problemas que caen fuera de nuestras expectativas ordinarias, abordando así el dilema de rigor o relevancia, pues se recurre al diálogo con la situación real particular, permitiéndole al profesional teorizar para cada caso en su unicidad. La maestría de un profesional recae entonces en la amplitud y variedad del repertorio que aporta a las situaciones desconocidas, se trata de un conocimiento que no se refiere a textos únicamente, sino que ha creado imágenes que hace reconocibles ciertas situaciones. Dado que es capaz de encontrar similitudes entre estas y los elementos de su repertorio, es capaz de dar sentido a su condición de únicas y no necesita reducirlas a ejemplos de categorías estándar, lo que le permite tener el tacto necesario para los problemas que no se adecuan estrictamente a las categorías que encontramos en los libros (Schön, 1998). Cada experiencia nueva reflexionada, enriquecerá entonces ese repertorio y para lograr esto, es necesario que en el discípulo se forme la habilidad para evaluar el encuadre inicial que hizo de la situación, apegándose a su marco teórico y reencuadrarla en el marco específico del caso, es decir, debe, a partir de sus esquemas y experiencia previa, generar su propia versión de lo aprendido para ajustarla a la situación real.

Es decir que la Formación Profesional remitida al cuerpo y vuelta a la reflexión, se expresa en la habilidad del profesional para aterrizar sus conocimientos y ajustarlos a una situación concreta, es decir, se vuelve su-versión, y por lo tanto, su respuesta, su profesar del que se debe hacer cargo frente a la comunidad.



## - Afectividad

No cualquier experiencia cotidiana se resuelve en un habitar que Cura, pues bien sabemos que los hábitos suelen volverse monótonas repeticiones diarias que terminan pesándonos, y la Cura refiere a nutrir la vida, que si bien no se manifiesta como una alegría constante, acude a la rutina como una cierta estabilidad o seguridad, que permite la inclinación hacia la ella. Retomamos aquí la cuestión del estado de ánimo, como aquel en que su ahí se le abre al hombre, se le hace patente, así lo reconozca o lo eluda, en el “cómo le va a uno”. De esta manera, el estado de ánimo abre al hombre en su ahí, y entrega así su facticidad a la responsabilidad. Siendo un ser que determina él mismo sus posibilidades, el hombre se encuentra afectivamente ante sí mismo: cómo se crea él mismo se le hace patente en lo afectivo, él es entonces responsable de reconocerlo o no, y por lo tanto de la composición de su vida. Este reconocimiento acerca de las condiciones de nuestro entorno y nuestro encontrarnos en y con él, que forma parte de la Cura, es susceptible de identificarse y ser reflexionado, retomando la vida profesional como uno de sus componentes, a través de la Formación Universitaria. Es decir que la Universidad, por su sentido primordial, puede fungir como una instancia de reflexión afectiva solidaria con la Cura profesional, además de un lugar de instrucción.

Nos dice Pablo Fernández (2004) que una genuina sonrisa brota cuando aparece de pronto algo que antes no estaba ahí, presentándose una realidad que ocupa tanto el cuerpo como el pensamiento y el mundo del sonriente. Estas presentaciones de realidad son inaugurales, se le abren a uno y uno se abre con ellas. Son eventos repentinos que lo sacan a uno de la inercia, en los que objeto y sujeto coinciden suscitándose un encuentro con lo otro, algo de lo conocido y lo desconocido hace “clic” provocando un destello de lo inédito. La sonrisa no es simplemente una señal de que algo novedoso haya ocurrido, sino el reflejo de la inesperada unión, del descubrimiento de algo que lo cambia a uno, que le abre nuevas posibilidades. Este es el momento de lo intenso, cuando uno comprende desde lo afectivo, desde el “encontrarse” que se funda en la unión estructural del “ser ahí” con el mundo. Así, la

sonrisa debe ser inmanente a la Formación Universitaria, cuando esta apunta a un auténtico compromiso del estudiantado con aquello que aprende, pues se trata del ingreso a un espacio desconocido que se ofrece misterioso al estudiante, un universo nuevo en el que cada día una pieza diferente es susceptible de caer en su lugar, y las exclamaciones como “¡ah!” tienen cabida justamente en los momentos en que un mundo adquiere algo de sentido, y justamente son esos los momentos privilegiados en que uno se disuelve en el espacio y se desdibujan las separaciones. Si bien las sonrisas llegan de improviso, sí hay manera de propiciarlas, y una es la fascinación.

La fascinación es una especie de hechizo en el que caemos cuando algo nos atrae irresistiblemente (Gómez, 2009), es decir, cuando nos jala hacia él de una manera que no podemos explicar. Es un estado que no responde a la lógica, y por lo tanto, no corresponde al ámbito del lenguaje, lo trasciende. Hay gente fascinante, que expide un halo de inexplicable atracción, puede tener que ver con el carisma, ciertamente, pero hay algo más, y probablemente una descripción acertada sería que, en sus gestos y su postura, se nota la seguridad de quien ha vivido mucho, o de quien ha pensado mucho. También hay discursos fascinantes, más que por lo que dicen, por sus efectos, porque le explican a uno algo que uno había sentido ya, y a lo que no le había podido poner palabra, o porque descubren algo, levantan el telón para alguien: un docente que fascina es aquel que, como dice Freire (1970), presenta como contenido de su clase los objetos de su admiración, y junto con sus discípulos *readmira* ese objeto magnífico digno de ser estudiado.

Habíamos visto que a partir de las sensaciones del cuerpo se crean imágenes que a su vez se ligan a afectos. Para Susanne Langer, una filósofa norteamericana alumna de Whitehead, los sentimientos -la afectividad, de la que los sentimientos forman parte- son el conocimiento de fondo de la realidad, como si fueran los cimientos del pensamiento (Fernández, 2004). La pedagogía tradicional, nos dice Freire (*Íbid.*) es una de carácter narrativo, racional, palabra vacía que hace referencia a una realidad estática y ajena, algo divisible y bien comportado; es palabra muerta que no refiere a la experiencia, contenidos de asignatura cuya característica, en tanto disertación, es la

sonoridad y no el significado, pues este se da a partir de uno, es así que el conocimiento tiende a petrificarse frente al educando, que trata de “llenarse de él”.

Así, señala Morin (1999) que si bien, tradicionalmente se considera a los afectos fuente de error en el conocimiento científico, estos se encuentran inevitablemente presentes en todo aspecto de la vida humana, y son tan capaces de asfixiar el conocimiento, como de fortalecerlo, promoviendo la curiosidad, el entusiasmo por el descubrimiento y el aprendizaje, y la pasión que motiva la investigación; así, por el contrario, un déficit emocional bien puede disminuir la facultad de razonamiento. Cuando el acento está puesto no en poseer conocimiento sino en vivirlo, en que lo dicho en clase haga referencia a la experiencia existencial del educando emergen los sentimientos. Uno significa a partir de referencias a la vida cotidiana, es decir, a partir de situar lo aprendido en un contexto histórico específico, que es en el que actúa su cuerpo, y si siente que comienza a ser capaz de explicarlo y transformarlo, que no es impotente ante una realidad que no le pertenece, deja de ser entonces un autómatas que reproduce lo memorizado de manera mecánica.

Cuando el conocimiento da la posibilidad de transformación del entorno, cuando es esperanzador, y uno comienza a experimentar con esta posibilidad cotidianamente, el conocimiento se muestra como manifestación de amor a la vida. El *saber-hacer* profesional, en tanto que posibilita la acción concreta en el entorno nos hace potentes, y es capaz de aportar una sensación de existir realmente, un ánimo creador, un placer vital que puede lubricar nuestra relación con los avatares del mundo moderno: los conflictos de un mundo dinámico, no petrificado, son ahora un desafío y nos competen, ponen a prueba nuestra potencia, y nosotros contamos con ciertos hábitos que nos permiten observarlos con una mirada fascinada y abordarlos de a poco. La formación inculca pues estos hábitos, este *estar siendo* en el mundo y con los otros a través de la práctica cotidiana, en su aquí y su ahora, sin aceptar un presente bien comportado ni un destino inamovible, pues enraizándose en un presente dinámico, enseña a sublevarse (Freire, 1970). De esta manera podemos pensar que, si el pensamiento profesional se concibe desde la formación como fuente de placer, como

parte fundamental de una vida amada y amable, se facilita la disposición a seguirlo elaborando de manera verdadera.

- Movimientos comunicativos: valor del otro, relaciones heterogéneas no verticales

*“...profesar el juramento sobre la responsabilidad de la palabra propia, (...) que dice  
no en nombre de la verdad sino en su busca”*

G. Placencia.

La comunicación es un movimiento que incorpora en sí lenguaje y afectos en un cierto escenario, o más bien, creando escena y escenario a partir de sí misma y envolviendo a todos los presentes en un lazo. En general, pero en particular en el caso de la Formación Universitaria, puede pensarse en tres tipos de lazos: uno múltiple y simétrico, uno lineal y asimétrico, y uno doble y asimétrico. Comenzaremos por el tercero: hay tres duplas interpersonales privilegiadamente asimétricas: la dupla madre-hijo, paciente-terapeuta y docente-discípulo. Se trata de relaciones complementarias en el sentido de que la existencia de uno de sus componentes depende de la existencia del otro: no puede haber madre sin hijo, ni paciente sin terapeuta, y por supuesto, tampoco docente sin discípulo, y viceversa.

Siguiendo una lectura lacaniana, diremos que independientemente de la presencia de facto, en el momento actual, de cualquiera de los dos, ya que efectivamente pueden llegar a faltar, para que haya hijo, inevitablemente debió haber habido una madre. En esta primera dupla, no nos referimos tanto a la madre como mujer que parió un producto, sino más bien a la función materna, que garantiza su supervivencia. El ser humano llega al mundo en una posición de total desvalimiento, y es gracias al cuidado de alguien más, que procura la satisfacción de necesidades básicas, la protección contra las amenazas de un mundo inhóspito, y el apapacho que marca la pauta para la socialización, que se posibilita el desarrollo del individuo, bañándolo de significantes, que le otorgan así un lugar en la cultura. Es decir, que en esta relación la madre tiene la primera palabra, y el decir del individuo -ya sea que

asienta o disienta- no es más que una réplica. Si bien la madre habla primero, el hijo tiene la última palabra acerca de su existencia. Es así que se introduce la asimetría, ya que como ejecutora de esta primera locución, a la madre corresponde una cierta autoridad, aunque no absoluta, sobre el hijo, quien irá tomando posesión de la palabra, y transitará a lo largo de su vida de una posición pasiva, hacia una activa.

Por otro lado, en el caso de la dupla paciente-terapeuta, es el paciente quien habla primero, pero también lo hace desde una posición de cierto desvalimiento dada por su impotencia frente a su padecimiento. Así, el paciente dirige su mirada a un sujeto al que le supone saber, el terapeuta, en busca de respuestas. Según la corriente terapéutica, la manera de ejercer ese papel puede variar, sin embargo el elemento que permanece es una cierta asimetría, pues ni los motivos ni la índole de los decires y actuares del terapeuta se corresponden con los del paciente, y si bien el terapeuta no necesariamente ocupa una posición de autoridad, ciertamente no se trata de una relación entre pares, por lo que los enamoramientos y la rivalidad que caracterizan a la relaciones entre iguales, no pueden -ni deben- en este marco, ser recíprocos. Es decir, no se trata de la primacía de uno de los elementos sobre el otro, sino de la heterogeneidad del vínculo. Lo mismo sucede en la dupla docente-discípulo, ya que si bien, en el sentido de que ambos son profesionales, y están aprendiendo-aunque uno de ellos se encuentre en proceso de formación- se les puede considerar colegas y colaboradores en la construcción del conocimiento, ciertamente existe una disparidad que concede al docente el papel de orientador en este proceso.

No hay institución universitaria sin la figura del profesor, pues es él quien representa ese paradigma de lo humano que es la palabra en acto. La profesión del profesor es profesar una palabra con la que se compromete, constituyendo así un movimiento fascinante, pues su palabra viene también de su cuerpo, es emotiva y no relega el problema del discurso a la disciplina, "como si" esta dijera la verdad. (Plascencia, 2006). Es entonces misión del docente facilitar el acceso a un corpus de conocimiento, aprovechándose de una coyuntura en la vida del discípulo, en la que éste se autoriza como emisor, para también inculcar el amor por la profesión, despertando el entusiasmo por el aprendizaje. Por lo tanto, lo que aquí se enuncia no coloca al

discípulo en una posición pasiva, pues es a partir de un momento privilegiado en el que un sujeto, ya como adulto, articula su primera réplica al pronunciarse a favor de la continuidad de su educación, escogiendo una carrera, que se posibilita la acción docente. Por otro lado, si bien el discípulo también hace aprender al docente, este debe tener la capacidad reflexiva para identificar la enseñanza del discípulo y asimilarla, aprehenderla y que no se le escurra de entre los dedos, pues se trata de enseñanzas muchas veces sutiles y espontáneas, arrojadas al espacio pedagógico de manera irreflexiva. En todo caso, nos dice Freire (1970), es indispensable para lograr que este lazo sea uno auténticamente comunicativo, que el docente simpatice y conviva con el estudiantado. El pensamiento que ambos están construyendo en el ejercicio pedagógico sólo puede ser fascinante y auténtico aprendizaje cuando está vivo, en acción, y la primera acción es la comunicación.

Así, si la manera de integrar los diferentes niveles discursivos que se presentan típicamente en las universidades, no dependen directamente del docente sino más bien de elementos estructurales como presupuestos, tendencias del mercado que influyen en las perspectivas formativas y en los planes de estudio, y muchos otros, el estilo sí tiene mucho que ver con él, y es a partir de su propia práctica, de que tenga una profunda creencia en la capacidad transformadora del hombre y de su profesión, de su calidad como persona y su desenvolvimiento tanto en el aula como fuera de ella, que su vínculo con el alumnado puede ser capaz de propiciar algunas sonrisas.

Por otro lado, dentro de un lazo múltiple y simétrico se encuentran todas las comunicaciones entre pares: el compañerismo, la amistad, la rivalidad y el enamoramiento. Efectivamente, este es el lazo en el que se despliegan la agresividad, la resistencia y la envidia, pero también donde se da la identificación con el otro que constituye al yo. Si en la dupla docente-discípulo el alumno recibía orientación para, interactivamente, aprehender la experiencia, podemos suponer que parte entonces de una posición de falta, siente un hueco que asume que llenará el docente, y sin embargo, más tarde se dará cuenta de que en realidad éste implantará y estimulará el acto de dudar, invitándolo a investigar. En cambio, en el vínculo simétrico el sujeto no duda, sino que ensaya sus respuestas a las preguntas planteadas a partir del lazo

antes descrito. Con los pares uno siente que sabe, expone su punto de vista, verbaliza las imágenes y afectos que le produjo lo que aprendió y atiende a lo que el otro responde. Se trata de una relación de yo a yo, hay un combate, que no necesariamente violencia.

Aquí, más que partir de preguntas, se hace un juego de respuestas y argumentos, un juego de espejos que nos permite reconocernos como en un reflejo, en el que sin embargo notamos que el otro tiene algo que nosotros no, lo que constituye un vínculo de anhelo, pues ambos jugadores caen en cuenta de que les falta algo que el otro tiene, y por lo tanto, es también un vínculo emotivo, provoca movimiento, la tendencia a elaborarlo y conseguirlo. Se trata de un lazo múltiple porque en este registro caben muchos pares, uno puede hablar de lo mismo con muchos: la relación a-a' es un set de figuras imaginarias con el que todos contamos, nos dice Lacan, imaginarias en el sentido de que son intercambiables, caben muchos de muchos tipos, y hablan de lo que saben, a diferencia del registro simbólico en el que prima la duda, como es el vínculo con el docente.

Esta relación especular juega un papel clave en la apropiación del conocimiento, pues es una segunda autorización del sujeto como emisor, esta vez de una palabra que pertenece al campo del conocimiento, y la pronuncia en su nombre, como si fuera suya y desde su punto de vista, pero en juego con la sociedad. Hablamos pues, de la relación con los compañeros de clase, y posteriormente con los colegas, que a través de un juego especular nos ayuda a crearnos una identidad, una imagen de nosotros mismos con todo y nuestras posturas, gracias a identificaciones y desavenencias. Yo soy un otro porque me defino a partir de lo que la imagen del otro me devuelve. Este ejercicio puede ser particularmente favorecedor del sentido de pertenencia, y dentro de la competencia que suscita, con cada palabra que en ella pronunciamos, se nos va la vida, se deposita todo lo que somos.

En tercer lugar tenemos un movimiento comunicativo lineal típicamente unidireccional, que es el administrativo. Más que comunicativo, este es una ligadura informática. Se trata del sistema administrativo que también juega parte importante en la vida cotidiana de una comunidad. Aquí solo hay recepción de instrucciones de

parte de alguien que no se sabe si sabe, y que además, cuando se encuentra en ese papel, es un desconocido y no comparte el pensamiento de la comunidad, no se encuentra dentro de él sino externo, aún cuando en otros momentos sí pudiera integrarse. El sujeto (docente, discípulo o cualquiera) se encuentra hablándole entonces a alguien sin rostro, que cuando se sienta del otro lado de la ventanilla, se transforma en algo operativo, una función que no dialoga, sino que responde robóticamente. Sin embargo, aprender a relacionarnos con esta ligadura es obligado en las sociedades actuales, y requiere de ciertas habilidades y amabilidades que también forman parte del espíritu o pensamiento profesional, ya que además, éste es justamente el estilo discursivo del poder administrativo, y para dialogar con él es necesario familiarizarnos con sus términos.

- Lenguaje y discurso: afirmación de la vida cotidiana

En 1690, Locke se da cuenta de que se necesitan palabras para pensar, y de que, como ya sabían los escolásticos, estas son signos, dándole a estos una importancia tal, que incluso su propuesta de división de las ciencias los contempla: para él, las ciencias deberían dividirse en físicas, las que se preguntan por la naturaleza de las cosas en sí mismas, sus relaciones y sus maneras de operación; las prácticas, que se preguntan por lo que el hombre debe hacer, en cuanto agente racional y volitivo, para alcanzar sus fines, particularmente la felicidad; y la semiótica o doctrina de los signos, que habla de los modos en que las otras dos se comunican, particularmente gracias a los signos lingüísticos, las palabras (Beuchot, 2004), que son representaciones de las cosas, las re-presentan, es decir, las hacen presentes en su ausencia, y es gracias a ellas que se pueden tener ideas, comunicarlas y guardarlas en la memoria.

Más tarde, Leibniz, que había conocido los escritos de Locke respecto de los signos, escribió sus *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*, como réplica a los planteamientos del primero, que sin embargo no publicó pues, apenas los terminó de escribir, murió Locke, y juzgó impertinente publicar una discusión con alguien que no podría ya defenderse (*Ibid*: 132). Leibniz definía los signos como lo que ahora sentimos y, que además creemos que está conectado con algo por la experiencia, ya sea propia o ajena (Dascal; en Beauchot, 2004), es decir, que los signos por sí solos no



siempre nos hacen conocer, pero sí recordar, son señales que evocan algo, y hacen memoria socializando la experiencia.

Pierce, por su lado se preocupaba por la acción y el hábito, desatados, según él, por medio de signos, los que estudiaba desde la perspectiva del *trivium* medieval: gramática, que estudia a los signos y sus conexiones; lógica o dialéctica, que estudia su relación con los objetos; y retórica, que estudia las modificaciones que les infieren los usuarios (*Ibid.*). Pierce clasifica los signos ontológicamente en tres categorías: primariedad, que es lo que se presenta como existencia, pero aún no puede ser hablado, se trata aquí de un objeto; segundidad, que se refiere a la imposición o resistencia que opone algo frente a la conciencia, aquí entra en juego ya un sujeto; y terceridad, en la que introduce a un intérprete establece una relación triádica: “el signo es una cosa que representa otra para alguien” (Pierce; *Op Cit.*: 136). El lenguaje, es entonces un sistema de signos que compone al pensamiento junto con las imágenes que evoca, y estas imágenes dependen de la experiencia, de sensaciones corporales que son nombradas por este sistema que nos antecede, pues uno no crea los signos lingüísticos, sino que los recibe de la sociedad.

Así, si bien a principios del siglo XX, autores de diferentes corrientes como los positivistas lógicos, los chomskianos, y el procesamiento humano de información, estudiaron el lenguaje desde un punto de vista puramente estructural, intentando establecer los significados a partir de la relación entre sus elementos, como si tuviera sentido por él mismo; al ser el lenguaje un sistema evocativo y comunicativo, su posible relación con el mundo, el significado, se ve afectada no sólo por la interacción de sus elementos, sino también por la intensión con que se usa. Así surgió la perspectiva del uso social del lenguaje, en la que el segundo Wittgenstein afirma que los límites del conocimiento, son los límites de *un* lenguaje, es decir, de cómo una comunidad específica se representa al mundo, con base en su manera de experienciarlo; por su lado, el historiador Thomas Kuhn concebía a la ciencia como una forma de vida socialmente constituida (Leahey, 2005), y la describe como un ciclo repetitivo de etapas, en las que lo que varía es realmente el uso que la comunidad científica hace de un lenguaje. Para el Wittgenstein de las Investigaciones

Filosóficas el lenguaje no era ya un sistema de reglas, sino la forma de vida de una comunidad: las expresiones cobran sentido por el contexto en que se juega el lenguaje, y lo que distingue un juego lingüístico de otro, son justamente las prácticas asociadas a él (Beuchot, 2004). En este sentido, el pensamiento, que es imágenes y lenguaje asociados a afectos y prácticas, es la cultura, o sea, la sociedad. Así, el uso que una comunidad hace del lenguaje, es decir, lo que enuncia, su discurso, crea estilos de vida. De esta manera, si queremos promover un sentido de vida particular, como es el sentido del habitar, en una comunidad, como es la de los psicólogos clínicos, debemos tomar en cuenta los dos posibles estilos discursivos:

Discurso constatativo: En este estilo discursivo, el lenguaje juega el papel de un espejo de la realidad independiente de quien lo enuncia y su entorno, por lo que pretende verificar o constatar la verdad sin requerir el compromiso del sujeto. Se trata de un lenguaje fijo e inerte, que trata de pegarse a los objetos de la naturaleza, por lo que las palabras pierden su poder creador y recreador del lenguaje (Fernández, 2004), y se usan solo para inventariar la naturaleza, intentando controlarla al ofrecerse como una serie de garantes, como una certidumbre encontrada a su vez, a través de la reafirmación discursiva, en la que el sujeto no se implica en lo que dice, sino que lo domina. El lenguaje y sus procesos no son aquí lo importante, no se concibe como constitutivo de la realidad sino como su etiquetador, un desapego lingüístico sucede entonces: una cosa son las palabras, otra las cosas y otra quien las nombra, y se pronuncia frente a audiencias que no discuten, sino que consensan y complacen, se imponen como entes inmóviles dentro de las universidades para usarse, consumirse, y no para pensarse.

Discurso performativo: el profesar del profesor y del profesional, que se diferencia del trabajo por la asunción de responsabilidad, el compromiso que implica al enunciante. De acuerdo con Germán Plascencia (2006), los actos de habla performativos se realizan en, por lo menos, dos formas. La primera se relaciona con el compromiso adquirido sobre un saber que se le impone al sujeto, como es el caso de la transmisión del conocimiento en disciplinas como la medicina, en las que se jura en nombre de una ley superior, una palabra verdadera que habla por él, y a la

que se somete. Sin embargo, Plascencia retoma la propuesta de Derrida de una segunda forma de discurso performativo, el que no habla en nombre de la verdad sino de su busca. El sujeto toma posesión de la palabra, lo que no quiere decir que se escape del texto o la palabra de otro, sino que afirma la propia palabra como acto, se responsabiliza de ella. En este sentido, retomamos tanto a Saussure (*Ibid.*), cuando habla de la lengua como un sistema colectivo de signos que se ejecutan por el habla del individuo, se refiere entonces a un sistema de valores pues sus elementos valen por la función que cumplen; como al Arq. Carlos Mario Yori (Yori, C. M., comunicación personal, 4 marzo, 2001), que dice que la calidad del ambiente depende tanto de la calidad del espacio como de la calidad de personas en que, a través de él, nos convertimos, pues con lo expresado por ambos autores podemos definir el discurso performativo como aquel cuyo peso, valor, es reconocido por quien toma la palabra como lo que él es dentro de una comunidad. Lo que uno piensa y luego dice, en conexión con sus prácticas habituales junto con los otros, es lo que determina la calidad del espacio, y a su vez, lo que lo determina a uno como persona. Así, el discurso performativo es ya una praxis transformadora del mundo, una búsqueda de ser con los otros y no una elaboración de conceptos inertes, y ni siquiera su verificación, y por lo tanto, trae consigo una responsabilidad. La praxis, nos dice Freire, es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, por lo que el mero reconocimiento de una realidad estática, que es lo que define al discurso constataivo, no basta, pues debe emprender una acción orientada a la transformación en el campo de lo público. Es decir que, en el discurso performativo existe también una *intencionalidad*, no es un discurso neutro, sino que en el diálogo del docente y el discípulo, ambos dan dirección a la praxis.

Estos estilos se presentan dentro de las universidades en tres niveles discursivos, que son los que tradicionalmente constituyen los planes de estudio (Schein; en Shön, D., 1998):

1. Ciencia Básica: explica los principios más generales de la disciplina.
2. Ciencia Aplicada: conocimientos más especializados y enfocados al campo de aplicación

3. Componentes actitudinales y de habilidad: se refiere a la disposición hacia la disciplina y la destreza desarrollada a lo largo de la carrera.

Los primeros dos se refieren más bien al principio de razón, y tienden a manifestarse en estilo más constataivo, aunque es cierto que dependiendo del docente, podrían y deberían, adquirir tintes cada vez más performativos, asumiendo incluso en el discurso científico, el papel que el individuo juega para que este efectivamente discorra. Sin embargo, el discurso performativo se presenta más naturalmente en las áreas dirigidas a los componentes actitudinales y de habilidad, que se dirigen más bien a favorecer la apropiación del conocimiento, es decir, en las que espontáneamente se abre la posibilidad de crear formas de identificación y apego con la disciplina. Es particularmente en estas áreas donde se puede dar lo que Freire llamó *educación problematizadora*, que es en la que la conciencia deja de ser un receptáculo de la realidad para volverse conciencia de, y particularmente, de sí misma. Es decir que la conciencia deja de intencionarse exclusivamente hacia los objetos y se vuela también sobre sí misma. La formación es la situación gnoseológica en la que el objeto cognoscible deja de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, para volverse un mediador social (Freire, 1970), es decir que la formación problematizadora afirma la dialogicidad a través de la praxis, de la investigación crítica cotidiana de todos los actores que juegan en el acto pedagógico, dejando atrás los argumentos de autoridad típicos de la pedagogía tradicional, que tienden a convertirse en una actitud rígida del profesional.

La formación problematizadora implica un acto de permanente descubrimiento de la realidad, ante la cual se tomando una cierta postura, asumiendo los desafíos que ella plantea de manera crítica, lo que según Freire significa la comprensión de que tal desafío se plantea como un problema de interconexión con otros. La respuesta dada entonces, es una en la que recae una responsabilidad social: en la praxis auténtica no cabe el individualismo.

- Hábitat:

*“Pleno de méritos, pero es poéticamente como el hombre habita esta tierra”*

Hölderlin

Que el hombre habite, implica necesariamente la existencia de un hábitat. La casa, la morada, dice Le Breton (1990) es la zona que amortigua los ruidos externos, cobijando los familiares, con lo que contribuye a darle al hombre un sentimiento de seguridad personal. Pero es más que eso, la morada es también en un autoritario productor de comportamiento –y de nuestro ser-, dice Le Breton (*Íbid.*), en tanto que, como pensaba Le Corbusier (en García, 1995) éste en realidad se constituye como prolongaciones materiales de lo corpóreo humano, cosa que podemos observar claramente en los asentamientos irregulares de las afueras de las ciudades, en las que el hacinamiento es fuente de promiscuidad, conflictos violentos e inseguridad, donde el desgaste físico que requieren los niños y consiguen a través del juego, se ve limitado por las prohibiciones que impone el espacio en el que viven. De tal manera se hace patente la pregunta de ¿qué calidad de espacio para qué calidad de hombre? Tomando en cuenta que ser un cuerpo que funciona en un espacio, no constituye aún la esencia del habitar.

El hábitat, la morada, es aquel lugar que acoge, dotando de dignidad a la experiencia corporal, ofreciendo olores, sonidos, voces, colores y texturas, en él se depositan las experiencias placenteras, y se resguarda uno ante la adversidad. La morada es además el lugar primero, el que ofrece la primera red de puntos referenciales a partir de la cual orientamos la vida cotidiana, es decir, en ella se establecen los hábitos, que constituirán el basamento de nuestro vínculo con la sociedad. Así, la morada es además una extensión cultural, dice Le Breton (*Íbid.*), lo que quiere decir que en la relación del hombre con su morada median los significados que otorga una

comunidad, y que se vuelven a ella mediante los hábitos de los habitantes. Es en este sentido que recogemos la Universidad en sus orígenes como un hábitat en el que no sólo se instruía, formaban personas, es decir, se construían estilos de vida cotidianos, para pensar la Formación Profesional en nuestros tiempos como una manera de vincularse con el mundo a través de la apropiación de un espacio de conocimiento. Pues en verdad, la Universidad no es únicamente de una instancia de capacitación, sino un lugar que significamos y con el que nos relacionamos afectivamente durante al menos cuatro años, y donde aprendemos qué quiere decir ser profesional, conducirnos profesionalmente. Así, si orientada al pensamiento utilitarista, el discurso de la institución nombra el quehacer profesional simplemente un “medio para conseguir fines”, éste será el tipo de vínculo que los nuevos profesionales establecerán con su disciplina y lo que aborden a través de ella.

Efectivamente, pleno de méritos se encuentra el hombre en el mundo, pues todo lo que consigue, lo hace con su propio esfuerzo. Conseguir cosas no es tarea fácil, y sin embargo, nos indica Hölderlin (en Heidegger, 2009:107), no se encuentra en el conseguir, la esencia de la morada del hombre en esta tierra; no llegamos a entender a través de él al fundamento de su existencia ¿cuál es entonces el sentido del habitar?

En 1799, en una carta a su madre, Hölderlin se refiere a la poesía como “la más inocente de todas las ocupaciones” (*Ibid.*: 108). La más inocente puesto que crea un mundo basado en imágenes, de fantasía, mediante un juego de palabras inofensivo, ajeno a la seriedad de la acción. Sin embargo, Heidegger recoge de otro texto escrito por el poeta en los mismos tiempos que la carta, un pasaje en el que señala que “para ordenar y realizar lo semejante a los dioses (...) se le ha dado al hombre el más peligroso de los bienes, el lenguaje” (*ibid.*: 109). Por lo que Heidegger se pregunta ¿cómo puede ser el campo de la poesía, a saber, el lenguaje, el más peligroso de los bienes, siendo ésta la más inocente de todas las ocupaciones? ¿Cuál es la relación entre estas dos ideas?

Perfilando una respuesta, Heidegger formula una pregunta lógicamente anterior: si el lenguaje es un bien, éste debe corresponderle a alguien, y ese alguien es el hombre, por lo que, para hablar de lenguaje, hay que preguntarse por quién es el hombre. El

hombre, dice pues, es aquel que muestra lo que es, hace patente su pertenencia a la tierra a través de testimonios, y en esa patencia se encuentra la esencia del habitar humano. Estas manifestaciones del ser del hombre suceden como historia, y ésta a su vez, se hace posible gracias al habla. El habla es pues un bien del hombre, y es un bien peligroso en tanto que introduce la posibilidad del engaño, la amenaza de perder el ser de las cosas al nombrarlas, representando un peligro para también para su propia pureza.

Así, el habla es un bien del hombre, que no un instrumento. La dimensión instrumental del habla, la que sirve a propósitos comunicativos, de darse a entender, no es más que una consecuencia de su esencia, nos dice Heidegger, pues hay en ella algo más fundamental, pues “sólo hay mundo donde hay habla, es decir, el círculo siempre cambiante de decisión y obra, de acción y responsabilidad, pero también de capricho y alboroto, de caída y extravío. Sólo donde rige el mundo hay historia” (*Íbid.*: 112). Es decir que el habla es un bien en sentido más original: es bueno para garantizar que el hombre puede *ser* histórico (*Íbid.*), pues el habla insta los significados, dándole tiempo a las cosas que existen: desde que el tiempo es, hay habla, pues “hasta que por primera vez “el tiempo que se desgarrá” irrumpe en presente, pasado y futuro, hay la posibilidad de unificarse en algo permanente” (*Íbid.*: 114), esto que da permanencia es el lenguaje.

De tal manera que el fundamento del habitar humano es la creación de un mundo que asegure la permanencia. Sin embargo, la creación del mundo no se refiere únicamente a la “realidad palpable y ruidosa en la que nos creemos tan en casa” (*Íbid.*: 129) que el hombre se ha impuesto mediante el unívoco lenguaje técnico-instrumental, sino que se refiere a lo posible del mundo, que se vale del lenguaje poético para su creación. El lenguaje poético es equívoco y metafórico, y es por lo mismo, palabra esencial. “El primer lenguaje es un lenguaje poético” (Fernández, 2004: 87), esto se debe a que no es lenguaje generado, sino donado: el poeta se abre a los signos del mundo, los sorprende para luego transmitirlos a su pueblo y pone audazmente lo que ha visto en su palabra (Heidegger, *Op. Cit.*).

El lenguaje poético es el lenguaje de lo posible en tanto que no ancla significados, pues gracias a su aparente inocencia, dota al poeta de la libertad requerida para abrirse a los signos del mundo. Éste no obedece a una agenda económica ni de mercado, como sí lo hace el técnico, sino que se pega a lo que el mundo ofrece al cuerpo: “un poema no es la descripción de una realidad, es esa realidad” (Fernández, *Íbid.*: 88), es la interpretación de la voz de un pueblo, la memoria de su pertenencia a la tierra (Heidegger, *op. cit.*). Y si la poesía despierta la apariencia de la fantasía y el ensueño, no quiere decir que por esto que lo que dice sea falso, muy por el contrario, es por ser imágica que se solidariza con la verdad, con lo posible de la verdad.

“Pleno de méritos, pero es poéticamente como el hombre habita esta tierra”, refiere a que el hombre está abocado a crear un mundo, que sin embargo le es donado. Abriéndose a los signos del mundo, el hombre transforma y deja testimonio de su permanencia en la tierra. El lenguaje es un peligro en tanto que atrapa a los entes pero no a la totalidad de su ser, y puede encadenarlos a un significado. Sin embargo, lo poético no se restringe a lo certero sino que abre lo posible de nuevos tiempos. Poéticamente habitar es admitir que la forma y el mensaje son la misma cosa, o la cosa misma, y que por lo tanto no se puede dominar al mundo para forzarlo a encajar en lo dicho, sino que el mundo y lo dicho se crean mutuamente. El lenguaje poético no puede ser dividido en palabras, ni tiene caso analizarlo gramaticalmente, pues expresa un estado de ánimo completo, también indivisible: una experiencia del mundo.

Habitar es un acto positivo, y lo llevamos a cabo a través de nuestras prácticas cotidianas. En relación al habitar profesional, la praxis que aquí planteamos, retomando a Freire, es una que niega al hombre abstracto, aislado, desligado del mundo, así como niega al mundo como una realidad ausente de los hombres, para versar sobre los hombres en sus relaciones con el mundo, desmitificando la realidad mitificada por la razón técnica. Para que haya mundo debe haber construcción humana, se requiere de un colectivo que tome consciencia del mundo y lo recree, pues la conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo (Sartre, J.P.; en Freire, 1970) en un diálogo de constitución y reconstitución mutua entre un yo y un no-yo aparentes.



Es en este sentido que Heidegger (*vers.* 2001) indica que únicamente podemos llevar el habitar a la plenitud de su esencia en tanto que construyamos para habitar, y pensemos para habitar.

Así, poéticamente habitar la tierra es pensar y construir lo posible del mundo a partir de lo que nos es donado, y esto es el compromiso: *Sorge* no se limita a lo que el lenguaje técnico dicta bajo su lógica de mercado, sino que metaforiza en busca de nuevas condiciones, nuevos tiempos, y responde por ellos. En cuanto al pensamiento profesional, pues, el habitar poético supera la lógica adquisitiva del “curarse de”, mediante un actuar comprometido, que se abre a lo que el mundo le indica.

La obra de Heidegger se encuentra permeada por su preocupación por las tendencias y los acontecimientos de su época, y cuando habla del lenguaje poético, lo hace precisamente preguntándose si la poesía podría asumir una forma modificada de la tarea que en otro tiempo desempeñaran la mitología y la teología, reflexionando acerca de qué podría aportar ésta a la cuestión de lo político (Picotti, 2009).

Retomando a los griegos, Heidegger reúne a las obras y los hechos, desdibujando la diferencia entre ellos, para afirmar que son obra también el pensamiento, el arte y el hecho creador estatal, el hecho político, pues en ellos se ha detenido el ser-en-obra que opera la verdad de un pueblo. Así, “política” en su sentido más amplio es toda obra en la que se ponga en operación la verdad de un pueblo, que compite pero se enlaza tanto con el arte como con el pensamiento, en tanto que si la verdad es fundada originalmente por el poeta, es dispuesta y abierta por el pensador, y se coloca en la época al ser llevada al pueblo mediante la creación del estado (*Íbid*). Si bien Heidegger no especifica en su obra las tareas de lo político tan minuciosamente como hace con el arte, pues no busca legitimar en él una praxis determinada, sí pone de manifiesto en su obra el hecho de que la lucha por el dominio del mundo, que se lleva a cabo en nombre de teorías políticas fundamentales, y sus prácticas que se realizan irreflexivamente, plantean a partir de sus resultados una nueva tarea al hombre, que sólo podrá desempeñar con una actitud diferente, no centrista sino de diálogo.

De ahí la conexión esencial entre lo poético y lo político, pues los dos ponen en operación la verdad de un pueblo, fundándose en el diálogo como obras que revelan una época y abren a lo posible. En nuestra época, la tarea de poner a disposición de un pueblo lo que se opera como verdad de su tiempo, no se puede adjudicar únicamente al pensador, sino que, por su posición preeminente en la construcción del mundo, los profesionales la comparten también. Así, el ser-profesional tiene también una dimensión política, en cuanto que su quehacer establece gran parte de las condiciones en que se encuentra su entorno.

- Politizar:

El hombre ha experimentado mucho,

Nombrado a muchos celestes,

Desde que somos un diálogo

Y podemos oír unos de otros. (Hölderlin; Heidegger, op. Cit.: 112)

Desde mediados del siglo XX, tanto en la filosofía de la ciencia, como en el estudio del lenguaje y la filosofía, comenzaron a surgir corrientes críticas de la manera tradicional de entender al hombre como un ente separado del mundo. Estas posturas trascendieron la pura constatación y se conformaron en un pensamiento reflexivo, es decir, en un pensamiento que se vuelve sobre sí mismo reconociéndose constitutivo y constituyente de la sociedad y así, del mundo. Es de ahí que tiene sentido el recorrido que hemos venido haciendo, pues lo que aquí proponemos no intenta predicar una nueva ideología que sirva mejor que otras, pues en el fondo esto continuaría dentro del modo de pensar utilitarista, sino proponemos la poética en el marco de un clamor cultural, un pensamiento en el que la época se reflexiona a sí misma: la poética porta una construcción cultural y la abre a un pueblo, convocándolo al mundo. Ésta función de la poética se puede trasladar por ejemplo al estudio del lenguaje, resultando en las teorías de los actos de habla, donde el significado depende del usuario y su contexto; o incluso a la filosofía de la ciencia, donde ésta comienza a entenderse como un conjunto de acuerdos generados al

interior de la comunidad científica; es decir, el sentido de la poética es la implicación del pensamiento, con todos sus componentes, con lo existente.

El vínculo con la política se hace pues evidente, si como dice Heidegger (*Ídem.*) el ser del hombre se funda en el habla, y ésta acontece en primer lugar en el diálogo. La esencia del habla se funda en el diálogo: oírnos y hablarnos son igualmente originarios, es una unidad. Y cuando a partir de esta unidad se impulsa la positividad de ciertas condiciones para el habitar, hablamos de política. La política puede ser aquello mediante lo cual se ponga en efecto lo que la poética abre.

En este sentido, retomamos a Pablo Fernández (1991) cuando nos dice que politizar es reunir, y particularmente, reunir el espacio privado y el espacio público. Para esto nos señala las tres tareas del politizar: en primer lugar, *tener algo que decir*, haber pensado y sentido algo, haber vivido algo que lo emociona a uno lo suficiente como para querer decirlo, de ahí la relevancia de crear apego en el educando por su profesión; y en segundo lugar, *saberlo decir o exponer en otro espacio*: politizar implica llevar a otro espacio más público, lo que vivimos en el cuerpo no se puede quedar ahí si queremos comunicarlo, hay que decírselo a alguien y decírselo de manera que lo pueda entender, es decir, hay que traducirlo. Nos dice Pablo Fernández que traducir es sentir en dos idiomas, y es justamente lo que hacen los movimientos sociales: sienten algo en lo privado, y lo discuten o lo gritan enardecidos en lo público, cosa que puede perjudicar incluso la transmisión del mensaje. Hay que poner atención siempre de que lo dicho esté bien dicho, y la forma de decirlo tiene que ver con el espacio en que se dice y a quién se le dice, si no, no se entiende el mensaje.

Sin embargo, el último trabajo de politizar es lo más difícil, y es hacerse oír (Fernández, 1991). No importa cuando gritemos, si le gritamos a sordos es como no emitir ningún sonido; del mismo modo, por muy importante que nos parezca lo que queremos decir, si no emociona al otro por lo menos lo suficiente como para que este considere que merecemos ser atendidos, el mensaje terminará disolviéndose en nosotros, sin alcanzar a convocar, a reunir. Politizar tiene que ser persuadir: encantar en el espacio público con lo que sucedió en el espacio privado, darle cierto magnetismo de manera que despabile a la comunidad y la congregue, incitándola a

discutir y a crear un sentido nuevo. “El trabajo de ser atendido consiste en que lo privado se haga público y lo público se haga insólito” (*Ibid.*: 82). Una vez que esto sucede, lo que alguna vez se dijo en privado, se hace real y se puede organizar y reorganizar, de acuerdo a cómo se vaya transformando la comunidad.

Dice Cornelius Castoriadis que los griegos no inventaron lo político en el sentido de del poder explícito que está siempre presente en toda sociedad, sino que crearon la política como lo que organiza dicho poder (Castoriadis; en Buela, 2008). Es decir que para politizar no necesitamos ser políticos profesionales, sino hacer oír en lo público las conversaciones que podrían organizar ese poder, o en otras palabras, participar en el espacio público para crear lo posible. Decía Leibniz que la política es el arte de lo posible, y Maurras decía que es más bien el arte de hacer posible lo necesario, pero ¿dónde nace lo necesario como necesidad? (*Ibid.*) Una posible respuesta sería: del conflicto que aparece en el espacio privado, pues es ahí donde nos encontramos más de cerca con las carencias, preocupaciones y desavenencias que diariamente ocupan nuestro pensamiento. Sin embargo, si no somos personas que ocupan un cargo público, probablemente sea en organizaciones donde mejor podamos participar para que los asuntos que se consideren meritorios de ser discutidos, pasen a lo público, particularmente en el caso del tratamiento de la salud mental, que en tanto derecho, requiere de presencia en el espacio público para su administración.

Los diversos desplazamientos de la sociedad han llevado su vida cotidiana a espacios cada vez más angostos, y lo que en ellos sucede si bien no queda totalmente encerrado, en psicología clínica alcanza cuando más solamente a publicarse, sin alcanzar siquiera suficiente difusión y esto no es suficiente. Aunque al ofrecer un servicio o discutir en coloquios, el psicólogo clínico sí conversa acerca de su material, ésta conversación se queda realmente en un espacio semiprivado o semipúblico, difundiéndose casi exclusivamente al interior del gremio, por lo que si bien se tratan temas que competen a toda la comunidad, no se orienta expresamente a incidir sobre las condiciones en que se desenvuelve su saber. Así, nuestras discusiones se quedan en un mero coqueteo que tan pronto pronuncia la última palabra de su ponencia, todo lo que en ellas se dice se retrotrae inmediatamente a su espacio privado o

semiprivado, guardadito en un libro premiado. No se politiza si no se apunta a incidir en la organización de lo público, si no se apunta a trasladar esas pláticas al espacio público.

La diversidad teórico-metodológica característica en la psicología clínica, no debería ser entonces motivo de estancamiento sino de debate fructífero que promoviera un sentido de comunidad, que es rico por no ser homogéneo. El conflicto es estructural: no sólo es conflictiva la humanidad, sino es a partir del conflicto, de la confrontación con los propios límites, que se crean la sociedad y el conocimiento, por lo que retomarlo para aprender a abordarlo, es menester de la formación profesional. En el marco del espacio público debemos reconocer que la situación de la psicología clínica se presenta también bajo esta forma, y será gracias a concebir nuestra profesión como una práctica problematizadora, que además tiene una dimensión política, que podremos abordar los retos que nuestra circunstancia ofrece.

Esta asunción de la dimensión política del quehacer profesional es de hecho un modo del habitar poético, en tanto que a partir de lo dado se pregunta por lo posible, solidarizándose con la Cura para transformar su mundo. Es pues, un modo del compromiso profesional, un modo de ética profesional entendida como la implicación personal con lo que el entorno requiere. El papel que en la formación de este compromiso profesional juega la Universidad es crucial, en primer lugar porque es en ella que los profesionales se moldean, asumen distintas formas que se irán cristalizando en el tiempo, constituyéndose en hábitos, y en segundo lugar, por su función social, que vincula conocimiento y realidad histórica. Así, la formación universitaria tiene la posibilidad de fomentar estilos de vida que, consientes de la se entrega el ser del “ser en el mundo”

## II. La Formación: Reconocimiento del *Alma Mater*<sup>2</sup>

La Madre Nutricia, la que nutre, la que alimenta. El *alma mater* ha designado a diferentes diosas, principalmente a Ceres o Démeter, diosa griega de la fecundidad y la agricultura, que enseñó a los hombres el arte de cultivar la tierra, de sembrar, recoger el trigo y elaborar pan. *Alma Mater Studiorum* fue también nombre para la Universidad de Bolonia, probablemente la más antigua casa de estudios superiores. Se dice que el asentamiento y desarrollo de las sociedades se posibilitó justamente gracias al cultivo, permitiendo así el despliegue de la cultura, *collere*, la construcción humana. Así, el *alma mater*, la matriz, acoge la construcción humana, tanto en sentido personal, moldeando universitarios, como en sentido simbólico, elaborando conocimiento, y en sentido social, pues se erige como un puente natural entre el conocimiento y la sociedad a la que orienta y provee de profesionales que, en la actualidad, posibilitan su funcionamiento -sea este el óptimo o no-. Es desde esta

---

<sup>2</sup> Para ampliar la reflexión acerca del sentido de la Universidad recomendamos consultar:

ANUIES (1998) La universidad mexicana en el umbral del siglo XXI, visiones y proyecciones, Colección Biblioteca de la Educación Superior, México: ANUIES.

Barba y Montañó; coord. (2001), Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias. UAM/M.A. México: Porrúa

Porta y Lladonosa; coords. (1998) La universidad en el cambio de siglo, Alianza Editorial, Madrid.

Didriksson y Herrera; coord. (2002) La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso en la transición, Universidad Autónoma de Zacatecas/Grupo. México: Porrúa.

León Portilla (2006). Humanidades, ciencias sociales y autonomía universitaria. Revista de la Universidad, (30)

González Casanova, (2001) La universidad mexicana en el siglo XXI. México: Era

Luhmann y Schorr (1993). El sistema educativo. Problemas de reflexión. Guadalajara, Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana.

Queu, (1997) L'Université de l'Universel, ponencia presentada en el Congreso Internacional Quelle Université poru domain? Veers una évolution transdisciplinaire de l'Université. Suiza: Locarno.

Ruegg; ed. (1994). Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Readings (1997) The university in ruins. Cambridge: Harvard University Press.

Rodríguez (1998) The modernization of higher education in Mexico: an agenda for discusión. Centro de Estudios sobre la Universidad, Coordinación de Humanidades. México: UNAM

Rubio (1999) Universidad-sociedad: una relación cambiante. México: Universidad Iberoamericana.

Salmi (2000) La educación superior en los países en vías de desarrollo: peligros y promesas. Comité técnico sobre educación superior y sociedad del Banco Mundial y la UNESCO. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades

perspectiva que, apuntando a vincular el espacio privado, que es en el que se practica la psicología clínica, con el espacio público, en el que se ordenaría, apelamos a la Universidad, analizando su histórica solidaridad estructural, con el tránsito entre espacios que aquí proponemos, buscando en sus orígenes el sentido del ser-universitario, y la posibilidad que en él se abre de desarrollar estilos de vida solidarios con *Sorge*.

### 1. El hábitat universitario

*“El hombre ha evolucionado para admirarse de las cosas (...) comprender es una alegría”*

Sagan

En el siglo VI, la clausura de las escuelas paganas por orden del emperador Justiniano, y la reorganización de las escuelas promovida por Carlomagno en el siglo VIII, marca el fin de la cultura pagana, y su lenta absorción por la Iglesia Católica, que emprendió la reorganización de las instituciones de enseñanza en escuelas monacales, episcopales o palatinas, siendo las últimas las que contribuyeron en mayor medida al despertar de la cultura, ya que en ellas se prepararon manuales y compilaciones que sirvieron para encausar la docencia y el estudio en la Alta Edad Media, y en las que se desarrolló un verdadero esfuerzo de integración de las artes liberales en el contexto teológico. Sin embargo, fueron los monasterios y las abadías las que, previo al siglo XII, protagonizaron el desarrollo literario, y un resguardo del conocimiento que, si bien era celoso, no vedaba la reflexión ni la confrontación con otros saberes que pudiera redundar en el enriquecimiento del acervo cultural. Así comenzaron las elaboraciones de las verdades cristianas, que darían lugar a la escolástica, retroalimentándose ya para el 1220, con los saberes musulmanes y el pensamiento clásico (Balderas; Plascencia, 2006).

Fue a principios del siglo XIII que comenzaron a formarse las universidades, primero en Nápoles, Oxford, Bolonia, y en el París de Felipe Augusto, con la ayuda del Papa Inocencio III. Se trataba, como su etimología lo indica, de un “conjunto de personas asociadas, un gremio”, constituido por estudiantes y maestros, y en ese sentido, un todo, una totalidad *-universitas magistrorum et scholarium*, particularmente en París-

que se integraba y cobraba significado a partir del interés compartido por las artes, la medicina, y sobre todo, la teología: se trataba de auténticas sociedades del pensamiento. Desde su génesis, la Universidad ha mantenido un vínculo de estrecha reciprocidad con la vida social, contribuyendo constantemente una en el devenir de la otra. El movimiento universitario es pues, en primer término, un movimiento sociocultural que se manifiesta bajo la forma de un pacto realizado en el contexto de una organización gremial cada vez más estable, en el que personas que compartían la misma ocupación se asociaban para intercambiar y desarrollar conocimiento a favor del saber que practicaban. Es decir, que más que hacer referencia a un recinto o al conocimiento en su conjunto, desde su origen, el término *universidad* hace alusión a corporaciones típicas de la Edad Media, movilizadas por la voluntad de profundizar y vivir un interés personal directamente relacionado con el servicio que se estaba en capacidad de ofrecer, por lo que la Universidad nace en la colindancia de un incipiente espacio íntimo, y uno semiprivado.

Estas agrupaciones, además, se caracterizaban por la pluralidad cultural: la universidad era un movimiento internacional, supranacional incluso – el *studium generale*, en el que adquiriría corporeidad el poder intelectual, que se manifestaría posteriormente en las universidades- es el vocablo antecedente, que justamente hacía referencia a la noción del estudio “indiscriminante”- ya que como afirma Balderas (*Íbid.*), el pensamiento universalista de la escolástica, no admitía particulares, y por lo tanto, era incompatible con los nacionalismos.

A pesar de que en la Antigüedad encontramos sistemas de enseñanza en las escuelas, éstas no conocieron programas establecidos, diplomas y grados que caracterizaron a la Universidad como producto de la libre asociación en torno al aprendizaje, y que junto con el sacerdocio –*sacerdotium*, el poder espiritual- y el Imperio –*regnum*, el poder político-, se constituye en una de las tres fuerzas de la Iglesia Universal, hilvanando la vida intelectual a las tradiciones religiosas que determinaban la cultura y ordenando a la sociedad. Si bien, sí se intentó renovar y dar continuidad a las escuelas de la Antigüedad, tomándoselas como modelo en tiempos posteriores, las universidades encuentran su origen en la reunión de escuelas monacales y abadías



casi exclusivamente, y careciendo de un modelo a seguir, se desarrollaron como sindicatos que contaban con ciertos privilegios (como la autonomía jurisdiccional, dispensa de impuestos, el derecho de huelga y de secesión, y la *licencia docendi* que facultaba para dar clases en cualquier parte) y en los que prevalecían dos formas organizativas, que inspiraron la mayoría de las universidades medievales: por un lado, en Bolonia dominaba el *universitas scholarium*, que privilegiaba a los estudiantes, mientras que en París se estableció el *universitas magistrorum et scholarium*, que promovía una especie de estructura unitaria, compuesta por estudiantes y docentes.

De tal manera que las universidades se configuraban como auténticas sociedades del pensamiento, dando lugar a una nueva clase universitaria –*ordo scholasticus*–, surgida del agrupamiento de trabajadores intelectuales; era una especie de “proletariado intelectual constituido por estudiantes indigentes y ambiciosos, desdeñosos del pasado, intolerantes de toda sujeción, seguidores de maestros que enseñaban temas novedosos” (Balderas, *Íbid.*: 133), es decir, esta sociedad sentía y se movilizaba por y para el pensamiento, no sujetándose exclusivamente a la racionalidad, sino abarcando prácticamente la totalidad de la vida de quien en de ella participaba. Es justamente en los orígenes de la Universidad donde se encuentra el germen del habitar universitario que se propone en esta tesis, ese más allá que intentamos promover una formación solidaria con *Sorge*, es decir, un compromiso profesional que surja de la asunción de la forma del espacio-conocimiento habitado.

En un principio las universidades no contaron con un patrimonio propio ni ingreso alguno, esto se debía principalmente a su origen de congregación voluntaria. Sin embargo, en cuanto los egresados comenzaron a sustituir a los clérigos docentes, al no gozar del estilo de vida al que éstos tenían derecho, debieron comenzar a cobrar por sus servicios, estableciéndose así la norma que obligaba a los estudiantes a pagar por sus derechos. Fue realmente hasta el siglo XIV que las universidades comienzan a hacerse de bienes inmuebles, donados por la Iglesia y el Estado, lo que comenzó a ligar la historia específica de cada Universidad a ciertas autoridades que las apoyaban, reconociéndolas y posteriormente, adquiriendo la facultad de crear o

avaluar a las universidades. Habían algunas, como la de Oxford, que surgieron espontáneamente y su reconocimiento consuetudinario bastaba, es decir, no requerían carta de fundación, sin embargo otras, como la de Colonia y la de Roma, contaban con la carta de fundación papal, otras con una carta imperial, como la de Salamanca, y aún otras, cuya fundación se apoyaba en ambas instancias, como la de Viena (Sánchez Vázquez, 2002). Esto obviamente tenía que ver con la tradición cultural en la que se gestaron y los intereses que motivaron su fundación, influyendo también en su forma de organización y en su devenir como institución.

De tal manera que, en algunos casos como el de Bolonia, prevalentemente laica y de orientación jurídica, fueron los estudiantes quienes dictaran la ley y negociaran con el municipio sus privilegios; la Universidad de París, por su parte, se constituyó por iniciativa de maestros seculares, llamando la atención de la Curia Romana, y recibiendo así más apoyo del papado, llegó a instituirse entonces como la gran escuela internacional de teología y filosofía para la Cristiandad occidental; y la de Nápoles, que surge por voluntad de Federico II, para proveer de personal cualificado que fortaleciera al Sacro Imperio Romano Germánico. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la autonomía de estas instituciones estaba garantizada gracias a privilegios jurídicos con los que esta corporación contaba, pues desde su origen se hizo evidente que para que lograra su objetivo fundamental –el cultivo del saber– requeriría de libertad como condición necesaria, permitiendo así que como espacio social, en ellas se condensaran diferentes expectativas y perspectivas respecto del conocimiento, por lo que desde el origen de la Universidad, la comunidad que la habitaba hizo de suyo la defensa de su facultad para autodeterminarse (Narro, Galván, Aróstegui y González, 2009), conformándose entonces como colectivos altamente participativos en las decisiones que les competían.

Cada Universidad contaba con un escudo que simbolizaba su libertad, así como estatutos creados desde su interior que definían su estructura y organización, ambos emblemas de que la Universidad nace consiente de sí misma, autoreflexiva en tanto creación autoexhortada. El modelo educativo, regulado por un sistema de grados que era potestad únicamente de la Universidad, así como los exámenes necesarios para

su adquisición, que fueron ideas heredadas de la cultura árabe (Sánchez Vázquez, 2002) e incidieron en la creciente influencia de la universidad en la educación media y elemental, pues garantizaban la provisión de maestros capacitados. Debido su origen popular, estas instituciones integraron en sí la tradición social y estimularon la opinión pública, ya que producían una clase de profesionales intelectuales con la que se iba fraguando la nueva disciplina científica de la cultura occidental, forjándose a punta de un entrenamiento riguroso y un espíritu crítico, y de la cual se desprendieron sus logros posteriores (Balderas, *Op. Cit.*). Además, la Universidad aseguró su importancia social ganando cada vez más injerencia tanto en asuntos políticos como religiosos, pues fue en ella donde se estudiaron, discutieron y redactaron importantes textos de derecho romano, que en ese tiempo se supeditaba al derecho canónico, colaborando de esta forma para la organización de las sociedades y la cristiandad europea. Por ello, como señala Sánchez Vázquez (*Op. Cit.*), no podríamos concebir, por ejemplo, la lucha contra el feudalismo y los progresos del tercer Estado, sin aquellos legalistas y romanistas universitarios, pues fueron su organización republicana y el ejercicio del sufragio - cada facultad tenía un decano que su población elegía, así como un rector, asistido por dos cancilleres, que también eran votados, y que se ocupaban de los asuntos administrativos-, así como la frecuencia de sus asambleas deliberativas, cualidades que hacían de la universidad una escuela de libertad y un obstáculo contra la obediencia pasiva. Se trataba pues de instituciones profundamente políticas que fomentaban en todos sus integrantes un pensamiento de esa índole, y que participaban activamente en la construcción de la realidad europea, jugando un papel determinante en la forma que occidente tomaría en adelante.

Hasta la Edad Media entonces, la única consigna de esta nueva casta era el pensamiento, ya que, aunque en realidad las universidades se enfocaban más a la transmisión del conocimiento reunido que al descubrimiento de nuevas verdades, su mérito residió en fomentar un verdadero gusto por los estudios superiores, el placer del pensamiento y la pasión por el aprendizaje. Como señala Balderas, la nobleza o la gentileza no residía ya en el origen sino en el saber, y recordándonos a Boccacio, cita: “es gentil quien ha estudiado largo tiempo (...) no para vender después su

ciencia al menudeo, como hacen muchos, sino para saber la razón de las cosas y su causa” (Balderas; Plascencia, 2006: 135), para después subrayar que esa voluntad de saber tiene como propósito último “refinar el espíritu” del estudiante. El “pensamiento refinado” es otro nombre para un habitar poéticamente: un saber-vivir que sabe apreciar lo valioso del mundo, y exaltarlo, valiéndose para ello de lo aprendido, de lo que uno se ha conformado gracias al saber.

Al principio, la enseñanza y la investigación intelectual se consagraban a una sola disciplina, pero ya en el siglo XIII, comenzaron a dedicarse a todas las ramas del saber de aquel entonces *-universitas littrarum-*, distribuyendo a los profesores en facultades: la de Teología, de Derecho, Medicina y Artes (Larroyo, F; en Sánchez Vázquez, 2002), que debían organizar sus estudios de acuerdo a un programa coherente *-ratio studiorum-*, realizar ciertos ritos, y establecer requisitos mínimos para la adquisición de los distintos grados. La facultad más concurrida era la de arte, cuyo currículo era de contenido liberal y carácter no profesional, funcionando como preámbulo para las demás, que sí eran profesionales. De hecho, la Facultad de Artes tenía en realidad una función propedéutica, preparando cierta disposición estética en el punto de vista del estudiante, es decir, una perspectiva integrativa tendiente a la búsqueda de la totalidad, necesaria para comprender la inserción de un saber específico en una realidad completa.

Los grados que expedía la Universidad eran el de bachillerato, la licenciatura, el magister, y por último, el doctorado, otorgado con la mayor solemnidad. La enseñanza se organiza en un primer momento, en torno al *lectio*, es decir, la exposición y comentario que el maestro hacía sobre un texto base, generalmente canónico, y de la que surgía el diálogo entre profesores y alumnos. Los *summae* son un buen ejemplo de los logros pedagógicos al interior de las universidades durante la Edad Media, ya que en ellos se organizaba, de forma lógica y esquemática, un resumen de la totalidad de una disciplina, de manera que sus diferentes aspectos fueran bastante manejables y quedaran fácilmente a disposición del interesado. Además, para estimar el aprovechamiento, existían las efervescentes *disputationes*, en las que un *magister* preparaba una ponencia, que a continuación discutían otros

profesores. Estas confrontaciones, que generalmente se encendían y a las que eran invitados profesores forasteros, eran una excelente forma para desarrollar la destreza dialéctica, para exhibir el nivel de la institución, y para verdaderamente convocar a los interesados en el tema a tomar postura, sentirla con todo su cuerpo y, apropiándose de ella, defenderla con pasión, utilizando todos los recursos dialógicos de los que se disponía.

Los centros universitarios proveían a su comunidad de una vida bastante dinámica. Exaltada por la movilidad académica y urdida con los intereses de las principales fuerzas dirigentes, comprendían una doble organización: por un lado estaba la distribución del estudiantado y el profesorado en facultades, y por otro, se dividían los estudiantes de acuerdo a su nacionalidad en casas, favoreciendo así su vida extraescolar en la universidad en los *hospitum*, dirigidos por algún maestro que promovía la convivencia al introducir actividades recreativas, e incitando discusiones por las tardes, organizando reuniones, o cualquier otra actividad académica extracurriculares. Así, la vida universitaria estaba lejos de limitarse a la sola instrucción, tratándose más bien de un estilo de vida, que si bien giraba en torno al conocimiento, fomentaba todos los aspectos de la cotidianidad, incluso alineándolos con la ideología de la institución. Se trataba pues de verdaderos hábitats a los que su sociedad terminaba asimilándose por completo. De hecho, más adelante en la historia, puede observarse cómo las líneas de pensamiento se encontraban delimitadas por la institución en la que se desarrollaban, así, si el pragmatismo se desarrolló en la Universidad de Chicago, lo llamamos “la escuela de Chicago”.

Las universidades de Bolonia y París fueron, cada una en su campo, las que determinaron la vida intelectual de la Baja Edad Media, la primera sustentando las estructuras jurídicas tanto del Estado como de la Iglesia, y la segunda, rigiendo sobre la filosofía cristiana. Sin embargo, fundada en el siglo XIII, la Universidad de Salamanca destacó también resolviendo para reyes y pontífices, asuntos políticos, científicos y religiosos (Sánchez Vázquez, 2002). En España, la primera universidad que se fundó fue la de Palencia, en 1212, por orden del rey Alfonso VIII de Castilla, y le siguieron las de Salamanca, Alcalá, Valencia y Sevilla. Si la Universidad de

Salamanca, fundada en 1218, no fue la más antigua, fue sin duda la más importante en la península Ibérica, y con la intervención del rey Alfonso X, “el sabio”, primer legislador en España en materia de enseñanza y a cuyo Código de las Siete Partidas hicieron caso otras naciones Europeas, por su prestigio llegó a ser conocida como la Atenas de España (Sánchez Vázquez, 2002).

- De la universidad europea a la universidad mexicana: La Universidad de Salamanca.

Entre las universidades creadas bajo el amparo de una autoridad, se encuentran principalmente las españolas, como la de Palencia, Salamanca o Valladolid, fundadas durante la primera mitad del siglo XIII, llevando en su mayoría una vida muy pobre. Siguiendo el modelo meridional con orientación jurídica de la Universidad de Bolonia, el *studio generale* de Salamanca se fundó a finales de 1218, por el rey Alfonso IX de León, y en 1254, Alfonso “el sabio”, quien la dotó de estatutos de organización y rentas (Sánchez Vázquez, 2002), escribió Las Siete Partidas, primer texto de legislación para la enseñanza, escrito en castellano, que apunta a garantizar la calidad educativa y el bienestar dentro de las universidades, el cual Sánchez Vázquez extrae, y gracias a esto podemos crearnos una idea de cómo se vivía la Universidad en España, antecedente de la Universidad en la Nueva España.

Así, por ejemplo, tras definir el concepto de Estudio y Estudio General en la Ley I de la Segunda Partida del título XXXI, como un ayuntamiento de maestros y estudiantes reunidos en un lugar por la voluntad de aprender los saberes (en este caso Aritmética, Lógica, Retórica, Geometría, Artes y Astrología), en la Ley II del mismo apartado, titulada “EN QUE LOGAR DEBE SER ESTABLECIDO EL ESTUDIO E COMO DEVEN SER SEGUROS LOS MAESTROS A E LOS ESCOLARES”, se ocupa de describir este lugar como una morada, un lugar donde se vive seguro y de manera placentera, donde se estudia, se descansa, y cuyos habitantes constituyen una ciudadanía cohesionada por el honor y el respeto por su condición universitaria, independientemente de su origen natal, o el de sus padres: “Los Cibdadanos de aquel logar, do fuere fecho el Estudio, deven mucho guardar, e honrar a los Maestros, e a los Escolares e a todas sus cosas” (Sánchez Vázquez, 2002). Y una

muestra de este respeto se explica en la Ley IV, que habla de cómo deben enseñar los maestros, señalando que el único motivo válido para que un profesor se ausente de su clase, y comisione a alguien más para darla, es una enfermedad grave, subrayando la importancia de la presencia y el compromiso del profesorado.

Por otro lado, este texto hace caso también a la importancia del espacio físico en sí, considerando su influencia en las formas de socialización universitaria: “Las escuelas del Estudio General deven Le ser en un lugar apartado de la Villa, las unas cerca de las otras. Porque los Escolares que oquieren saber de aprender ayna, pueden tomar dos liciones, o mas si quisieren: e en las cosas que dubdaren, pueden preguntar los unos a los otros. Pero deven ser las unas escuelas tan apartadas de las otras, que los Maestros no se embarguen, oyendo los unos, lo que leen los otros”.

El desarrollo del pensamiento ilustrado, caracterizado por la perspectiva racionalista y fundamentada en una lógica identitaria, abrió paso a la Modernidad, que llegó con la consolidación de los Estados Nación, modificando profundamente el sistema de aprendizaje al establecer sistemas educativos nacionales que convirtieron a las universidades en instituciones del Estado, como fue el caso de la universidad napoleónica en Francia, una de las principales referencias para la constitución de las universidades latinoamericanas (Narro, Galván, Aróstegui y González, 2009). Sin embargo, en el marco de la revolución copernicana del conocimiento, el creciente dominio de la naturaleza por la técnica, y el desplazamiento de la visión teocéntrica por una antropocéntrica, valores como la libertad y la autonomía se constituyeron en los principales baluartes defendidos por las universidades que, como espacios de vida académica, debían su fidelidad a la búsqueda de la verdad, el cultivo del saber, el enriquecimiento de la cultura y de la vida social, siendo estas actividades su auténtica razón de ser. La autenticidad de la Universidad no se refiere entonces a la vida intelectual introvertida, sino a la interacción entre el conocimiento en elaboración y la vida social, combatiendo el pensamiento dogmático a través de la promoción de la pluralidad discursiva y el pensamiento crítico.

- La Universidad en México:

*“Un recuerdo, una memoria, constituye una necesidad en un país que tiene una gran capacidad de olvido”*

Luis Lara Tapia

Como relata Sánchez Vázquez, durante los dos años que siguieron a la Conquista, se hizo notar a los prelados de las órdenes religiosas, la disposición que tanto los criollos y los mestizos como los indios, tenían para el estudio del conocimiento traído de occidente. Motivo por el cual, para 1553, se expidieron las cédulas del Rey Carlos V, y las dos bulas papales, que avalarían la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, gracias a la continua intercesión de fray Juan de Zumárraga, y el pensamiento progresista del virrey Mendoza, que ya se había dado a la tarea de fundar escuelas de estudios superiores que admitían tanto a naturales como a hijos de españoles. Sin embargo ninguno de los dos alcanzó a ver concretadas sus aspiraciones debido a las complicaciones que presentaban las gestiones requeridas para ello. Ejemplo de esto sería el tiempo necesario para a travesar distancias, las frecuentes salidas del virrey, o la prioridad concedida por la corona a otros asuntos. Así, la fundación de la Universidad en la Ciudad de México no fue posible sino hasta 32 años después de la caída de Tenochtitlán, durante el mandato del virrey Don Luis de Velasco, siéndole concedidos a ella y a sus graduados, todos los privilegios propios de la Universidad de Salamanca, así como el monopolio de la expedición de los siguientes grados: bachillerato, licenciado, maestro y doctor.

El escudo de armas que apadrinó a esta Insigne y Real Universidad, fue el de los Reyes Católicos de Castilla y León, en conjunto con las Pontificias, de ahí sus apellidos, Real y Pontificia, que señalan la nobleza de su fundación. Erigida con un selecto cuerpo de profesores, la Real y Pontificia Universidad de México resplandece ofertando por primera vez los estudios de teología, retórica, gramática, artes, leyes y posteriormente, medicina, y se erigió como el cuerpo científico más respetable del



continente durante los tres siglos coloniales. Sin embargo, la institución comenzó a enfrentarse a ciertos vicios en los que fue cayendo, como la inobservancia de sus estatutos, la extrema facilidad para la expedición de grados, y la asignación de puestos por filiaciones familiares o amistosas, por nombrar algunos, situaciones que diferentes comisiones particulares de la corona intentaron solucionar, revisando y señalando sus deficiencias, y formando varias Constituciones que la rigieron hasta su extinción.

La decadencia se dejó venir cuando en los diferentes planteles fundados con posteridad, como el Colegio de San Nicolás o el de San Ildefonso, comenzaron a enseñarse asignaturas liberales y progresistas como filosofía moderna, ciencias físicas y naturales y matemáticas, introduciendo las enseñanzas de Galileo, Newton y Copérnico, cuestión que no sucedió en la Real y Pontificia Universidad (Wences; en Ramírez, 2007), que continuaba impartiendo los antiguos planes de estudio, dando preferencia a las materias teológicas. Se formaron las Siete Columnas, es decir las Siete Cátedras, fundadas en el pensamiento escolástico que apuntaba a enseñar y defender las santas y seguras opiniones de los Padres de la Iglesia, proscribiendo las que se alejaran de la religión católica. Sin embargo, el impulso que la R. P. Universidad de México dio a los estudios superiores, generó en la Nueva España un ambiente de intelectualidad que permitió el desarrollo de las ciencias y el arte, y fue justamente gracias a ella, que se realizaron los primeros estudios de Psicología en la Nueva España, requeridos para obtener el grado de Bachiller.

Por otro lado, Sánchez Vázquez (2002) relata que la vida de la Universidad de México no podía separarse de la cotidianidad de la Nueva España, pues como institución, se integraba a un sistema administrativo más amplio, ya que muchos de sus catedráticos eran también funcionarios en la burocracia colonial, así como oidores que escalaban al clérigo o a desempeñar funciones en el Estado, e incluso al menos el 27% de los funcionarios de la Inquisición eran universitarios. De nuevo, la Universidad no se limita a la enseñanza de asignaturas, sino que juega un rol importante en la constitución de la vida social.

Al sobrevenir la época independiente, se suprimió el título de Real, y comenzó a llamarse entonces Universidad Nacional y Pontificia, y posteriormente se llamó solo Universidad Nacional de México. Sin embargo, su de por sí ya decadente estructura no era bien vista por los liberales, que estaba convencidos de la inoperancia de la educación heredada de la Colonia y la consideraban un ejemplo de retroceso, por lo que en 1833 Valentín Gómez Farías la calificó de inútil, irreformable y perniciosa. Fue Maximiliano quien la clausurara de manera definitiva en 1865 (Wances; *Íbid.*). Continuaron entonces proliferando instituciones de estudios superiores creadas por los liberales especializadas en medicina, ingeniería, teneduría de libros, arquitectura, jurisprudencia y agricultura, y cuyos planes, a partir de 1867, empezaron a sentir la influencia de la Escuela Nacional Preparatoria, a la que Gabino Barreda había ya dirigido el aliento del pensamiento comteiano, sentando así los antecedentes de la moderna universidad mexicana. El gobierno de Porfirio Díaz se caracterizó por la aspiración al *orden y progreso* propios de un país civilizado en vías de alcanzar la prosperidad, por lo que durante su mandato se redujo la deuda exterior, se inyectó capital extranjero a nuestras venas productivas, se crearon instituciones bancarias, se impulsó el comercio exterior y la producción minera. Aunque, por otro lado, la industrialización abrió la brecha social que dejó al campo en un profundo rezago, y a los campesinos y obreros sujetos a severa explotación.

En este ambiente, Justo Sierra presenta la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios, el 22 de septiembre, iniciativa que Porfirio Díaz apoyara, y con la que se inauguró la Universidad Nacional de México, festejando con ello el centenario de la Independencia de México. Esta Universidad Nacional de México, no sería pues continuación de la Real y Pontificia, que había sido clausurada desde tiempos de Maximiliano, sino una institución nueva que, contenía en su propuesta una postura que respondía al origen de la Universidad, pues consideraba que su fidelidad se debía únicamente al conocimiento, considerando el método su única ley, y no así el poder del gobierno. La tendencia formativa que tomaría, se debatía entre el Ateneo de la Juventud, presidido por Antonio Caso, y que contaba con integrantes de la talla de Vasconcelos y Martín Luis Guzmán, que tenía como objetivo combatir el predominio de la filosofía positivistas y la difusión de posturas críticas.

Sólo mes y medio después de la inauguración estalló la Revolución, y aunque para muchos no deja de ser un movimiento armado incompleto, que no alcanza la profundidad ideológica para cimbrar realmente el orden social, del modo que lo logró por ejemplo, la Revolución Francesa, sí resulta de ella un nuevo brío, una animada búsqueda de la identidad del mexicano, sus valores y la lucha por la igualdad social.

El modelo de desarrollo económico adoptado después de la Revolución de 1910, se basó en la importación de bienes de consumo durable, el desarrollo de infraestructura de servicios por parte del sector público y, una mayor participación del capital extranjero, orientando en consecuencia la formación profesional a una perspectiva técnica (López Alatorre y Arena Arellano, 1979; en Millán, 1982). En este contexto, la psicología obedeció a la tendencia pues es precisamente en el sector bancario donde inicia su inserción en el mercado profesional, por lo existe una importante coincidencia entre la demanda de psicólogos industriales y la fuerte inversión extranjera en el país (Ribes y Mounet, 1978; *Ibid.*).

En 1914, se propone por primera vez el proyecto de ley que otorgaría autonomía a la Universidad Nacional, firmándolo en 1915, Venustiano Carranza y el rector José Natividad Macías. La autonomía ha sido insignia de la Universidad desde su origen así como un valor central en el pensamiento de la Modernidad, que se deriva del griego *autós*, uno mismo, y *nomos*, ley, refiriéndose a la no dependencia y la no subordinación que marca la autoconciencia, posibilitando en definitiva la libertad (Narro, et. al., 2009), es pues un ideal que se persigue en la formación universitaria, que por lo tanto debería promover el pensamiento autorreflexivo y crítico. La autonomía universitaria, hace referencia también a la responsabilidad, pues oponiéndose a la imposición de criterios externos, es uno quien responde, tanto a uno mismo como a la sociedad, por la construcción de la circunstancia que se habita, dado que se habita en sociedad, y esto supone el desdibujamiento de la entidad individual absoluta. Además, la autonomía no se adquiere de una vez y para siempre, sino que se trata de un proceso inacabado, de aprendizaje constante, de

adquisición de valores, y de su reiteración en el plano de las acciones, que en consecuencia harían de la autonomía un *habitus* (*Ibid.*).

El significado de la autonomía universitaria se relaciona íntimamente con la forma en que vive la sociedad, con la creación y recreación de la cultura, y la constitución de una ciudadanía participativa y responsable, mediante sus funciones sustantivas – investigación, formación, y expansión de la cultura-, incidiendo en distintos niveles del sistema social, al que pertenece y tiene el compromiso de servir, pues al tratarse de una institución pública –situada en el espacio público- su quehacer lo está también, por lo que pertenece a la sociedad en el marco de un proyecto de construcción activa de una sociedad justa y democrática. Un punto de permanente tensión para la autonomía universitaria ha sido desde siempre el tema del financiamiento, desde el Medioevo y el Renacimiento, cuando los mecenas eran quienes daban soporte a la vida intelectual, hasta ahora, que su sostén depende de la inversión privada o el gobierno, y de hecho, posterior a la firma de la Constitución, rectoría pasó a estar directamente subordinada a la presidencia. Siguiendo el modelo de las universidades modernas, las universidades latinoamericanas incorporaron al Estado, burocratizándose y dejando poco a poco más desatendida la función primordial de la Universidad.

Por tal motivo, en el lapso intermedio entre las dos guerras mundiales, se puso en marcha el movimiento reformista de Córdoba, cuyo ideario defendía la autoridad universitaria para elegir sus propias autoridades y mecanismos de gobierno, la determinación de criterios estrictamente académicos para la designación de profesores, la docencia activa y la proyección social de la cultura universitaria, la libertad de cátedra, la gratuidad de la enseñanza, incluso llegó a recomendar la autarquía financiera, a fin de evitar las presiones económicas por parte del Estado; difundiendo su ideario en América Latina, organizó además muchos congresos estudiantiles nacionales e internacionales, el primero de los cuales, llevado a cabo en 1921, presidió el entonces rector José Vasconcelos. Este movimiento, con sus fallas y sus aciertos, intentó sistematizar una serie de principios que sirvieran como marco de referencia para el mejoramiento de las universidades, poniendo especial atención en

tres aspectos: 1) la consolidación de la autonomía como característica fundamental de la Universidad Latinoamericana; 2) la insistencia en la asunción del alumno de su ser sujeto, y no objeto, de su destino; y 3) la búsqueda de la justificación de la existencia de la Universidad en su vínculo con la sociedad y la atención a la resolución de sus problemas (Díaz; en Narro, et. al., 2009).

En 1920, Vasconcelos diseña el escudo y el lema de la UNAM: “Por mi Raza hablará el Espíritu”, que en el contexto de nuestra tesis, “Por mi Raza hablará el Espíritu” puede también adquirir una connotación solidaria con la Cura, pues esta palabra es un habitar poético, en tanto habitar transformador, que llevará a un pueblo a desplegar todo aquello que puede ser. Un año más tarde se crea la Secretaría de Educación Pública, de la que dependería la Universidad, bajo el mando de Vasconcelos. Antonio Caso queda como rector y promueve una orientación creativa y estética en la educación nacional. Es hasta 1929 que se delinea el perfil de la Universidad Nacional Autónoma de México, con el reconocimiento oficial de la autonomía universitaria en la Ley Orgánica, luego de una huelga estudiantil, que sin embargo resultó parcial, pues aún el rector que el Consejo Universitario estaba facultado para elegir, debía salir de una terna propuesta por el Presidente de la República, quien podía vetar la resolución del Consejo, y al que debía rendirle cuentas en sus informes anuales. Todo esto en medio de la efervescencia del asesinato de Obregón y durante el interinato de Portes Gil, que veía cercano el fin de la guerra cristera iniciada en 1926. En este contexto, una nueva Ley Orgánica restringió severamente los ingresos de la Universidad, por lo que el rector Ignacio García Téllez propone incrementar las cuotas de los estudiantes, pero es rechazado.

Por otro lado, en 1934 un acalorado debate acerca de la orientación educativa se llevaba a cabo: Vicente Lombardo Toledano, abogaba por una orientación marxista, apoyando la reforma del artículo 3º constitucional, para establecer una orientación socialista en la educación, con la que se pretendía enseñar un concepto racional y exacto del universo y la sociedad, mientras que Antonio Caso se oponía apoyando la pluralidad en la enseñanza y luchaba por la libertad de cátedra. No es sino hasta 1945 que se pone en efecto la actual Ley Orgánica, en la que el Estado reconoce la

autonomía universitaria como facilitadora de la preservación de la pluralidad discursiva, el respeto a las diferencias, necesarios para la libertad y enriquecimiento del pensamiento.

Por otro lado, en 1960 el "milagro económico mexicano" mostró su verdadero rostro al transformarse en la miseria de las mayorías y la concentración de la riqueza de las minorías, que se traducía también en una creciente proletarización de los profesionales universitarios. Los estudiantes universitarios empezaban a hacer evidente su descontento contra el status quo imperante, y aunque en este punto aún no era de manera organizada, no por ello pasó desapercibido por las autoridades universitarias. Un párrafo de una conferencia ofrecida por el doctor Efrén C. del Pozo, Secretario General de Rectoría, en 1960, y citada por Prócoro Millán, corrobora esta apreciación:

"En las universidades de ahora, no se puede esperar ni desear, que los estudiantes no hagan otra cosa que estudiar. Si de acuerdo con las corrientes pedagógicas modernas queremos que la enseñanza esté inspirada en un constante contacto con la realidad, si pretendemos que los jóvenes sientan y vivan la verdad de lo que se les enseña, no se les puede aislar en aulas de invernadero a donde no lleguen las palpitaciones vivas de los fenómenos en desarrollo sean éstos físicos, filosóficos, o sociales." (Silva Herzog, 1974; en Millán, 1982 Periodo y modelo de la psicología psicométrico-experimental párr. 2).

En 1967 el Ing. Barros Sierra implementa una reforma universitaria, que incluía la revisión de los planes y programas de estudio de las carreras desde el punto de vista de la moderna tecnología educativa, motivo por el cual se creó la antigua Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, así como desde el punto de vista de la adecuación de aquellos a las nuevas condiciones socioeconómicas del país.

En México, la década de 1970 se caracteriza como la de mayor crecimiento en el área de educación superior en la historia del país. Dada la abundancia en la economía gubernamental, el surgimiento del sindicalismo en el personal que trabajaba en las universidades, y las tensiones que dominaban el escenario político alrededor de los

años 70's, tratando de prevenir nuevos roces con la sociedad, el Estado inyectó muchos de sus recursos a esta área, a lo que también se sumó la reforma educativa, ocasionando un crecimiento sumamente acelerado (Luengo, 2003). De hecho, de acuerdo con Valenti, durante esta década la matrícula a nivel licenciatura creció un 330% (Valenti; en Luengo, 2003), y es que el enorme apoyo, la ampliación de los servicios educativos fuera de las grandes ciudades, e incluso la creación del CONACYT en 1972, fueron factores que terminaron conjugándose con la falta de planeación en el vertiginoso desarrollo educativo, y cuyo impacto fue favorecedor más en términos de cantidad, y no de calidad terminal.

Para el año de 1980, y como producto de la masificación de la educación superior, existían ya 54 escuelas de psicología en el país, la mayoría fundadas durante la década de los 70, de las cuales, 6 eran oficiales federales (UNAM, UAM, UPN); 13 eran universidades estatales; 14 eran privadas incorporadas (8 de ellas a la UNAM, 5 a universidades estatales y 1 a una universidad privada); y 18 privadas libres, es decir, escuelas que no estaban sujetas a ningún control oficial federal ni estatal respecto del tipo de formación que ofrecen a los alumnos (Millán, 1982).

Durante esta década, y relacionada con la crisis en la que entró Latinoamérica a partir de 1982, se observó una desaceleración en la matriculación en las escuelas públicas, y su incremento en las privadas. Del mismo modo, se redujo el presupuesto dirigido al sector educativo, generando nuevas fricciones entre las universidades públicas y el Estado, ya que este intervenía cada vez de manera más activa en las políticas y la orientación de las universidades. A raíz de este cambio, comenzó a fraguarse una estructura evaluativa del Estado, que ligaban el financiamiento público a políticas evaluativas, reforzada a partir de los 90's. "El propósito era claro y contundente, reformar el sistema de educación superior y a las instituciones universitarias a partir de estímulos externos, basados en el financiamiento estatal" (Luengo, 2003: 7) comprometiendo la visión y la misión con las que las universidades públicas se identificaban. Por otro lado, la contención del gasto público a partir de los criterios de evaluación, impactó también en las preferencias vocacionales, dirigiendo la matriculación más a carreras administrativas, técnicas, de producción tecnológica y

del sector servicios, entre estas últimas, la carrera de Psicología. Y, a pesar de que continuaba el proceso de descentralización educativa iniciado en los 70's, y de promover la diversificación de fuentes de financiamiento, este fue un periodo de disminución progresiva del sistema de educación superior (Rollin; en Luengo, 2003).

Así, los dispositivos de evaluación, intervención y regulación estatal a las universidades, se consolidaron en los años 90's, influidos también por factores como la globalización, la integración económica, las diferentes políticas de gobierno, y la crisis. A este periodo se le conoce como el del *Estado evaluador* que, de acuerdo con el autor, opera de manera paradójica, ya que teóricamente se propone como una forma de control a distancia, sin intervención directa, permitiendo mayor participación social en los procesos de acreditación y evaluación, aunque de facto, aumentó la injerencia del Estado en la orientación de las mismas, y "así, las universidades, actuando bajo el principio de autonomía regulada, fueron interiorizando los ajustes que desde fuera les eran impuestos" (Luengo, 2003: 9).

En este sentido, señala el Honorable Consejo Técnico de la Facultad de Psicología (2006) que si bien no cabe duda de que la Universidad Nacional Autónoma de México ha desempeñado un papel importante como institución formadora de cuadros de alto nivel, profesionales de excelencia, intelectuales destacados y científicos sobresalientes, hoy en día se ha puesto en tela de juicio la calidad de su función educativa. Evidentemente este es un problema que concierne a *Sorge*, en tanto que su posibilidad se ve disminuida ante los problemas económicos y administrativos que enfrentan el país en general, y en particular la institución, las medidas formativas que se toman para responder a la crisis, y la ética que éstas fomentan.

Las principales propuestas de formación profesional actuales, se centran justamente en el dominio de la disciplina, sin mediar un análisis del modelo de práctica o ejercicio profesional o del proyecto educativo y curricular que le norma (Millán, 1982). De aquí, que una tendencia predominante en el campo, es revisar y replantear los planes de estudio existentes, de modo que se logre eficiencia desde un punto de vista meramente técnico, que considera más importante lograr una eficiente



implantación educativa del plan de estudios (ya sea tradicional o innovador), que analizar los modelos de práctica profesional en formación, su repercusión social y su política, en el contexto de los conocimientos de las distintas disciplinas, de su vigencia en función del avance del conocimiento y de las concepciones que sustentan el proyecto educativo. (*Ibid.*)

- Apuntes acerca del espacio de Ciudad Universitaria y su personalidad:

Este apartado acerca de Ciudad Universitaria, como espacio físicamente construido bajo una perspectiva particular, pretende ayudarnos en la comprensión de nuestro sentido de ser-universitarios, no sólo a partir de la génesis de la Universidad en general, sino a partir del pensamiento de una época que se materializa arquitectónicamente, y puede ayudar a echar luz sobre nuestro propio proceso de configuración. Así, comenzamos recordando que hasta entonces, el barrio universitario había sido el Centro Histórico de la Ciudad de México, con sus casonas, palacios y templos barrocos, entre los que pululaban cómodamente los estudiantes. Sin embargo, ya para 1943, la Universidad se había expandido al grado de no caber en las instalaciones que fueron su hogar desde su fundación, por lo que en ese año, el rector Rodolfo Brito Foucher publicó la Ley de Fundación de Ciudad Universitaria, y en 1946 se expropiaron los terrenos ejidales del Pedregal de San Ángel, en los que se desarrollaría una verdadera unidad urbana. El diseño estuvo a cargo de Enrique del Moral, Mario Pani y Mauricio M. Campos, basado en el anteproyecto de los alumnos de Teodoro González de León, Armando Franco y Enrique Molinar. Las obras se iniciaron el 10 de marzo de 1948 bajo la dirección general de Pani y Del Moral y la coordinación de Carlos Lazo, quienes invitaron a ingenieros, arquitectos y artistas mexicanos a participar en esta obra que pretendía conjugar elementos arquitectónicos de las culturas prehispánicas, con tendencias que representaran la entrada a la modernidad de México, imprimiendo a su patrimonio el toque de avance y progreso necesario para un país en pleno desarrollo.

Si bien, de acuerdo con los ideales de la Independencia, en ella “se abrieron los labios de la Nación para reclamar sus derechos y empuñó la espada para ser oída” (Morelos, 1983; ITAM 1999), así, como una unidad, el surgimiento de México como

un país socialmente desarticulado, hizo relucir la carencia de la identidad a la que se apelaba. Previo a la Revolución, y durante el mandato de Porfirio Díaz, la cultura, el arte y la arquitectura se habían caracterizado por su tendencia extranjerizante, sin embargo, la búsqueda de la constitución del espíritu mexicano se revive en México a partir del conflicto de 1910. Intelectuales y artistas se unieron en busca de los elementos que formarían parte de él, e incluso, durante el gobierno carrancista, se trataba de estimular una arquitectura propia, exentando de impuestos a quienes construyeran en un estilo neocolonial. El nuevo proyecto de Ciudad Universitaria se presentaba entonces con el brillo de la gran oportunidad, la que tal vez permitiría consolidar un estilo propio que trascendiera el neocolonialismo y neoindigenismo, y asentara una postura arquitectónica y espiritual que identificara a los mexicanos frente al cosmos. Sin embargo, también era necesario hacer patente el prodigioso desarrollo y la entrada a la modernidad que se experimentó desde el Porfiriato, y bajo esta perspectiva, los jóvenes arquitectos comenzaron a sentirse cada vez más atraídos por las teorías lecorbusianas, que eran auténticas expresiones de modernidad, y a difundirlas en México, exaltando así el estilo de la arquitectura internacional, aunque sin real fidelidad a sus postulados, sino incurriendo en una franca imitación, por lo que la flama terminó extinguiéndose bajo el peso del coloso diseñado con una visión fundamentalmente funcionalista.

El movimiento funcionalista se encuentra íntimamente ligado a la modernidad europea y sus ideales. A pesar de los debates que existen en torno al inicio de la modernidad como tal, parece aceptable que al menos la idea de una arquitectura moderna aparece como consecuencia de los cambios tecnológicos, sociales y culturales, resultantes de la Revolución Industrial. El proceso de industrialización, el aumento productivo, el crecimiento del mercado y su internacionalización, exigían vías de comunicación y espacios eficientes que permitieran el intercambio tanto artístico como tecnológico, técnico, de materiales, teorías e ideologías. En este contexto la arquitectura empieza a caracterizarse por la simplicidad en el tratamiento del espacio, con formas limpias, lisas, amplias y moderadas, bajo la doctrina que pregona que nada que no sea práctico puede ser hermoso (Wagner; en García, 1995), manifestando así un franco repudio hacia el exceso ornamental, en una época

en que el concreto armado permitía la construcción de siluetas austeras, ligeras y elegantes.

El siglo XX comenzó con un desarrollo vertiginoso, revolucionario, que cuestionaban los cánones del pasado, y así se propusieron teorías como la relatividad, la composición atómica y el psicoanálisis, que vinieron a romper con lo previo. En el arte y la arquitectura sucedió lo propio, y en el marco de la modernidad surgieron movimientos como el cubismo y el purismo. El purismo surgió en 1918, a partir de los escritos de Le Corbusier "Après le Cubisme", que junto con la escuela del Bauhaus de Walter Gropius, caracterizada por su exquisita simplicidad formal, y Mies Van Der Rohes, inspiraron el movimiento funcionalista, un tipo de arquitectura que apuntaba a ser una auténtica expresión de su tiempo y entorno, racional, funcional, y ligada a un objeto social, ya que según Le Corbusier, era deber de la época alojar a las masas de manera decente y humana, proponiéndose así las necesidades del usuario y así, el propósito de lo edificado, por lo que rápidamente se convirtió en el área de diseño que más se valía de la investigación.

Evidentemente el funcionalismo tiene larga trayectoria en Europa, y se fraguó lentamente al calor de su contexto e historia. En México sin embargo, surge como por inoculación, sin ningún precedente: un eclecticismo producto de los estudios de los jóvenes arquitectos en el extranjero. Tal es el caso Mario Pani Darqui, hijo del político Arturo Pani Arteaga y de Dolores Darqui, que a su vez era hija del empresario minero Manuel Darqui, muy cercano a Porfirio Díaz. Este arquitecto transitó la mayoría de su trayectoria escolar en Europa, realizando finalmente la carrera de arquitecto en la Escuela Nacional de Bellas Artes de París, para convertirse posteriormente en un verdadero pionero en la innovación morfológica de la Ciudad de México. Fue él sin duda uno de los principales promotores de las ideas de Le Corbusier en México.

Por su lado, Enrique del Moral era otro de los máximos exponentes del funcionalismo en el país, y siguiendo las huellas de personajes como Frank Lloyd Wright, Le Corbusier, Mies van der Rohe y escuelas como Bauhaus y Die Stijl, formaba parte, junto con personalidades de la talla de José Villagrán, Carlos Obregón

Santacilia, Juan O'Gorman y Enrique Yáñez, entre otros, de una generación que apuntaba a modelar un perfil cosmopolita para México en el marco de la modernización heredada del porfiriato. Importó, en su calidad de director de la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM, las mejores prácticas de universidades norteamericanas para incorporarlas en los planes de estudio, procurando no olvidar la formación humanista que él mismo asumió en su vida profesional, y un singular enfoque que promovía la conservación de las ciudades, buscando la armonía entre tradición y modernidad.

De manera análoga a los estilos seguidos para la traza urbana durante el porfiriato, en el que se demolieron viejos conventos que databan del siglo XVI, se introdujo el novedoso funcionalismo en el país. Cuando sobrevino la Revolución, la intención era construir un país y una cultura que se exorcizara de la dominación extranjera, en búsqueda de valores propios. Sin embargo, el movimiento en cuestión brotó como por generación espontánea en México en 1930, y fue bien recibido en el país por su fácil mantenimiento, la economía de su construcción y su adecuación ambiental, y siguiendo la tendencia internacional, el gobierno lo adoptó entonces para sus edificios más significativos, entre ellos Ciudad Universitaria.

En resumen, de acuerdo con Mario Camacho (2007), podríamos considerar que los principios que rigen al funcionalismo son el seguimiento formal de la función; la búsqueda de formas unitarias en las que todas sus partes integrantes tengan significaciones funcionales; el aplicación de las formas de las máquinas o de procesos industriales, de manera que en la arquitectura se manifestara el progreso basado en la racionalidad; la proyección del espacio interior hacia el exterior; que la utilidad es el contenido verdadero de la estética, y no se encuentra en un estilo ni se remite a caracteres nacionales ni regionales (aunque de facto, al trabajar con materiales propios de las regiones, sí fue adquiriendo localismos), sino en la concepción del encuentro de función y materia, con un carácter internacional; y una orientación social basada en la investigación.

El campus universitario se conceptualizó, a partir del pensamiento funcionalista, como una unidad física, moral y pedagógica que permitiera la estrecha comunicación

entre sus actores, incluyendo así al proyecto espacios que promovieran la vida extraescolar, como clubes, museos y habitaciones estudiantiles. Siguiendo la tendencia de Walter Gropius, quien dedicó gran parte de su vida a la docencia, protestando a través de ella contra los crímenes de la sociedad maquinista, y creando para esto un nuevo lenguaje en los edificios para la educación que invariablemente reflejan su preocupación por aunar la vida estudiantil a la vida social en el campus; Ciudad Universitaria recoge elementos de su arquitectura como la utilización de volúmenes elevados que permiten la vista hacia áreas verdes por debajo del edificio, provocando la continuidad y compenetración visual entre ambos, para procurar la convivencia hombre-naturaleza; la integración plástica que relacione al alumnado con las expresiones culturales (este elemento sobresalía ya desde la época vasconcelista e intentaba mostrar que nuestra modernidad se nutría de nuestros orígenes indígenas); y la concentración perimetral de edificios en torno a una enorme explanada rectangular que indujera el sentido de comunidad, gracias al continuo confluir de la sociedad universitaria en este espacio.

Como espacio abierto urbano entonces, Ciudad Universitaria es un espacio público, destinado a fines intelectuales y culturales, pero también recreativos, artísticos y de salud, que de acuerdo con Camacho (2007), constituyen un hábitat, un espacio-significado, en el que se presenta la conjunción dialéctica de la realidad social, ecológica y material, dentro de un momento histórico. Así pues, a pesar de todos sus aciertos, CU no logra realmente representar los ideales de la Revolución que la concibió, aplastando las iniciativas arquitectónicas que apuntaban a construir un patrimonio auténticamente mexicano, en el que se cristalizara su herencia histórica y reflejara la naturaleza de su espíritu. En 1952 se inaugura Ciudad Universitaria.

Por otro lado, la misión de la UNAM, queda retratada en sus estatutos, particularmente en los primeros tres artículos, que indican lo siguiente.

**Artículo 1o.-** La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y

realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

**Artículo 2o.-** Para realizar sus fines, la Universidad se inspirará en los principios de libre investigación y libertad de cátedra y acogerá en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social; pero sin tomar parte en las actividades de grupos de política militante, aun cuando tales actividades se apoyen en aquellas corrientes o tendencias.

En todos los casos las mujeres y los hombres en la Universidad gozarán de los mismos derechos, obligaciones y prerrogativas, reconocidos y garantizados por las normas y disposiciones que integran la legislación universitaria.

**Artículo 3o.-** *El propósito esencial de la Universidad, será estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando constantemente cualquier interés individual.*

(Legislación Universitaria, 2009)

Es por lo tanto, como hemos venido reiterando, constituyente del ser-universitario la responsabilidad de los universitarios responder ante la sociedad, o en otras palabras, acercarse a ella a través del conocimiento que en la Universidad han aprehendido, motivo por el cual, es de suyo buscar estrategias viables para garantizar la calidad de sus canales de comunicación con la sociedad, es decir, de los servicios que ofrecen. Un universitario que ha comprendido y hecho suya la esencia de la Universidad, su misión histórica y su razón de ser, que se ha asumido verdaderamente como universitario, llevaría efectivamente un estilo de vida solidario con los principios en que se funda la Universidad, tales como la autonomía y la responsabilidad, que tienden hacia el “dejar ser” que pone en libertad, asegurando las condiciones necesarias para que lo que le compete se despliegue en toda su potencia, de acuerdo con la Cura.

## 2. La Facultad de Psicología:

Hasta el momento nos habíamos propuesto asentar una postura teórica y llevar a cabo una retrospectiva que nos permitiera releer el sentido histórico de la Universidad, en busca de la constitución del ser-universitario, sobre todo en lo respectivo a nuestra universidad. Yendo de lo general a lo particular, en este punto nos concentramos en la Facultad de Psicología de la UNAM, para preguntarnos por la manera en que ella responde a este ser. Tomamos este caso para estudiarlo, pues se trata de la mayor universidad pública en México, que por un lado cuenta con una importante población estudiantil, pero por otro, porque a partir de ella y sus académicos se han constituido algunos de las más importantes organizaciones de psicólogos, que sin embargo, no han logrado contar con legitimidad ni favorecer el diálogo constructivo ni la cohesión gremial que se requieren para cobrar presencia dentro del espacio público.

Si bien, desde los tiempos de la colonia podemos hablar del interés por el estudio de la psicología en el sentido amplio que la liga a la filosofía y la medicina, de acuerdo con Galindo, se considera que la psicología moderna se funda en México con el curso introducido en la Escuela Nacional Preparatoria, por Ezequiel A. Chávez en 1896, desarrollándose a partir de esta fecha, y hasta 1958, incentivada principalmente por los requerimientos clínicos y psicométricos de algunas instituciones estatales, educativas y jurídicas, ejemplo de lo cual, son las incursiones profesionales que, para 1942 los psicólogos mexicanos hacían, concretamente en el Banco de México; en 1944, en Teléfonos de México, y en el Banco de Comercio en 1950 (Castaño y Sánchez; en Millán, 1982). En esta primera época, la influencia de la psicología europea era notable, particularmente la francesa, la alemana y el psicoanálisis freudiano, aunque también fue importante el funcionalismo de Titchener. De tal manera que, entre las décadas de 1940 y 1950, la psicología se entendía fundamentalmente como una mezcla de psicoanálisis, psiquiatría y psicometría. A pesar de que en 1938 el doctor E.

Aragón había creado ya el primer laboratorio wundtiano, el enfoque médico dominaría hasta principios de los años 60's, cuando comienza a ceder ante la tradición psicométrico-experimental.

En 1938, durante el rectorado del Dr. Gustavo Baz, se constituye una sección independiente de Psicología al interior de la Facultad de Filosofía y Letras, aún en el edificio de Mascarones, y formaron parte de ella profesores de la talla de Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez y Francisco Larroyo (Lara, 1983; UNAM, 1983); y en 1957 se crea el Colegio de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, que junto con la Universidad Iberoamericana, eran las únicas instituciones que enseñaban psicología, dirigido aún por el 65% de médicos, que se contaban entre sus 60 profesores, seguidos por un 13% que eran psicólogos, y el 6.6% que eran abogados (Curiel, 1962; en Maillán, 1982), y para 1953, se trasladan a la flamante Ciudad Universitaria. En este periodo inicial de la psicología mexicana, el psicólogo era un subprofesional mal pagado, cuyas principales funciones eran como auxiliar de curanderos mentales; orientador y consejero educacional; profesor y seleccionador de personal en las empresas trasnacionales y la Banca (Millán, 1982).

El primer plan de estudios de la Facultad de Psicología, fue aprobado el 9 de abril de 1960 por el H. Consejo Universitario, y las materias que lo componían, nos indica Millán, se dividieron en cinco categorías: 1) Materias generales, 2) Monográficas, 3) Metodológicas, 4) Seminarios y 5) Optativas, que comprenderían 42 créditos semestrales, distribuyéndose de la siguiente manera: los médicos psicólogos mantendrían el control sobre el 33.3% de las asignaturas, los psicómetras contarían con un 12.6% de las asignaturas; los abogados, filósofos, sociólogos, etc. contarían también con un 12.6% de las asignaturas; en tanto que la psicología como disciplina propiamente, contaría con un 33.3% de las asignaturas, que podemos subdividir como sigue: 9.5% de materias referentes a procesos psicológicos básicos; psicología general e historia 9.5% de las materias; 8% de materias estaría dedicado a la formación metodológica de los psicólogos, como consecuencia a la aplicación tecnológica sólo se le asignó el 6.3% de las materias. Finalmente, la psicología social contó con un 8% de materias.



Este plan de estudios se mantuvo vigente hasta 1966, año en que se consolidó el grupo que impulsaría el modelo psicométrico, que influyó en la psicología mexicana durante toda la década de los sesenta, generándose gran cantidad de trabajos acerca de comparaciones transculturales México-norteamericanas traducción, adaptación y estandarización de pruebas psicométricas y de personalidad, a la población mexicana, todas ellas de origen estadounidense, correlaciones entre pruebas psicométricas y rasgos de la personalidad de diferentes estratos sociales, etc. Todo esto bajo la dirección de Lara Tapia, Díaz Guerrero, Morales Castillo, Reyes Lagunes, Capello García y San Román, auspiciados por las fundaciones Rockefeller y Ford y en coordinación con el doctor Holtzman de la Universidad de Texas.

Sin embargo, al interior de la Universidad Veracruzana, fundada en 1963, se gestaba ya un nuevo movimiento: los conductistas. En 1967, en el contexto de una reforma universitaria impulsada por el nuevo rector de la UNAM, Ing. Barros Sierra, se implementa un nuevo plan de estudios producto de negociaciones entre el profesorado, y que resultó en la siguiente distribución por departamentos:

I. Departamento de Bases Biológicas de la Psicología. A cargo del doctor Alberto Cuevas (médico), abarcando el 9% de las asignaturas.

II. Departamento de Psicología General Experimental y Diseño. A cargo del doctor Luis Lara (médico-psicólogo de orientación psicométrica), que contaba con el 37.2% de las asignaturas.

III. Departamento de Bases Antropológicas y Sociales de la Psicología. A cargo del maestro Héctor M. Capello (abogado psicólogo de orientación psicométrico-social), con el 15% de las asignaturas.

IV. Departamento de Métodos Clínicos. A cargo del doctor José Cueli (médico-psicoanalista), dirigiendo el 19.4% de las asignaturas.

V. Departamento de Psicología Anormal y Patología. A cargo del doctor Julián McGregor (médico-psicoanalista), que contaba con otro 19.4% de las asignaturas.

(Millán, 1982)

Así, las materias se dividieron en dos grandes grupos de profesores: los clínicos (departamentos IV y V) que conservaron el control sobre el 38.8% de las asignaturas, y los psicólogos experimental-psicométricos, departamentos II y III que conservaron el control del 52% de las asignaturas. De tal manera que, hasta lo recorrido aquí, la Facultad ya mostraba una marcada tendencia, en el contexto económico, hacia una formación más bien técnica.

El modelo psicométrico había comenzado a mostrar limitaciones teóricas, prácticas y profesionales, y poco a poco fue perdiendo terreno frente a los nuevos psicólogos experimentales, que para 1970 ya dominaban las 13 escuelas de psicología, aprovechando el abrupto crecimiento de la población estudiantil. Así, nos dice Millán (1982), fue justamente el Departamento de Psicología General Experimental el que mejor provecho sacó de esta coyuntura, contratando mayor cantidad de profesores de carrera, hasta constituirse en una fuerza que finalmente rebasó a los médicos psicólogos. De este modo, los psicólogos experimentales y conductistas radicales se convertirían en la fuerza de relevo de los dos modelos anteriores.

Un nuevo plan se propuso entonces en 1970 en reunión cumbre del Colegio de Psicología, integrada exclusivamente por los jefes de Departamento y doctores recién incorporados como Serafín Mercado, Darvelio Castaño, Graciela Rodríguez, entre otros, y se echó a andar en 1971, dejándose sentir en él toda la fuerza de la facción experimental, que se quedó con el 80% de las materias de la carrera. El Colegio, y después la Facultad de Psicología, quedarían constituidas de la siguiente forma:

I. Departamento de Psicología Experimental y Metodología. A cargo del doctor Luis Lara Tapia, controlaría 24 de las 30 asignaturas obligatorias, más 27 asignaturas optativas de área.

II. Departamento de Psicología Clínica. A cargo del doctor Julián McGregor, controlaría 3 asignaturas obligatorias más 16 asignaturas optativas de área.

III. Departamento de Psicología del Trabajo. A cargo del doctor Darvelio Castaño controlaría una asignatura obligatoria, más 19 asignaturas optativas de área.

IV. Departamento de Psicología Social. A cargo del doctor Héctor M. Capello controlaría una asignatura obligatoria más 19 asignaturas optativas de área.

V. Departamento de Psicología Educativa. A cargo del maestro Javier Aguilar controlaría una asignatura obligatoria y 15 asignaturas optativas de área.

(Millán, 1982)

En lo que respecta al departamento de psicología clínica, encontramos sus antecedentes aún en el Colegio, en la materia de Psicología General, y posteriormente, el área de Psicopatología, ambas a cargo del Dr. Julián MacGregor, psiquiatra de formación, que creó el primer curso de especialización del área clínica bajo el nombre de “Curso de Especialización en Psicoterapia de Grupo y Psicología Clínica para Instituciones”, que constaba de 4 semestres. Este departamento, poco a poco fue interesándose también en Psicología Comunitaria, por lo que, con el apoyo de la Dra. Graciela Rodríguez, segunda directora de la Facultad, se estableció el Centro Comunitario de la Facultad, a cargo del Departamento de Clínica y bajo la coordinación de la Mtra. Asunción Valenzuela, con lo que la Facultad abre la posibilidad de acción profesional en un marco social.

El 23 de marzo de 1973 el Colegio de Psicología se independiza, y bajo la dirección del Dr. Luis Lara Tapia, se constituye en la Facultad que actualmente conocemos, la primera en Latinoamérica. Este hecho marca un hito, un triunfo tras la larga lucha por el reconocimiento disciplinar de la Psicología en México, cuya relevancia social se cristalizaba en la consecución de la cédula profesional, que avalaba su práctica. Narra la Dra. Silvia Macotela (1993), en los testimonios compilados por el Mtro. Urbina a 20 años de la fundación de nuestra Facultad, que este suceso germinó del esfuerzo conjunto de académicos y estudiantes, congregados por un espíritu verdaderamente universitario, que consideraba a la Facultad de Psicología “un magno proyecto de trabajo académico, de investigación y de perspectivas profesionales ilimitadas” (Macotela y Gutiérrez; en Urbina, 1993: 163), que apuntaba

a responder a las necesidades de una sociedad en pleno desarrollo. Nacía entonces, en un ambiente lleno de expectativas, entusiasmo y dinamismo un verdadero sentido de *Alma Mater*, en el que el compromiso con el desarrollo de la Facultad, la posibilidad de un futuro abierto de crecimiento personal, institucional y gremial, y la entrega al trabajo de tiempo completo, dejaba de lado el comportamiento burocrático que posteriormente la contaminaría, atrapándola en avatares político-administrativos, en el marco de un rompimiento ideológico que resultaría en la organización feudal que hasta ahora se acuartela en las administraciones de área.

Sin embargo, partir de 1975, la inconformidad frente al modelo hegemónico en la Facultad comenzó a gestarse en el cuerpo estudiantil, generándose en 1977 un movimiento denominado "autogobierno", en contra del status quo impuesto por los conductistas. De los eventos que se suscitaron durante la prolongada huelga sobresale uno por su carácter simbólico: la muerte de cientos de ratas blancas (Millán, 1982). Sin embargo, pesar de los devenires de la Facultad, y de las modificaciones que se pudieran llevar a cabo en el plan de estudios, este se mantuvo prácticamente igual durante 30 años, apegándose bastante a una formación preferentemente instructiva y de carácter positivista. Fueron varios los intentos y las iniciativas por llevar a cabo un cambio curricular, que no había sido posible por impedimentos políticos al interior de la Facultad, hasta el 2008, año en que finalmente el Honorable Consejo Técnico (en adelante H. C. T.) aprobó un plan diseñado con la participación de todos los claustros, de manera que se evitara la imposición de una corriente sobre las demás.

### III. TEXTO: Topos

*“Lo afectivo es lo efectivo”*

*Dr. Luis Lara Tapia*

La Facultad de Psicología UNAM, inauguró el 2008 con un nuevo plan de estudios, luego de aproximadamente 30 años apegándose al anterior. Si el cambio curricular fue realmente un cambio o simplemente se modificó el anterior, es una discusión que no compete a esta tesis, aunque vale la pena señalar que incluso hoy, hay quienes argumentan que el procedimiento seguido en su aprobación e implementación no correspondió al de un cambio curricular, tal como se contempla en la legislación universitaria. Dejando estos temas administrativos de lado, aunque sin ignorar su relevancia, observaremos el nuevo plan, con especial detenimiento en algunas secciones, pues estrategias interesantes se propusieron en el tránsito de su elaboración, que de hecho serían formas concretas de poner en efecto aquellos elementos que hemos propuesto para formar estilos de vida profesionales solidarios con la Cura.

El Plan de Estudios 2008 quedó constituido de la siguiente manera:

Los primeros cuatro semestres se integran con el nombre de Área de Formación General, que tiene como objetivo dar a conocer las principales tradiciones psicológicas, así como sus metodologías, desarrollando las habilidades y actitudes que permitan la cursada de la siguiente etapa, el Área de Formación Profesional. Esta fase se compone por 22 materias obligatorias que suman 145 y representan el 47% de los necesarios para la titulación. Esta etapa integra en sí ciertas asignaturas extratradiciones, materias de corte más contextual como historia de la psicología e

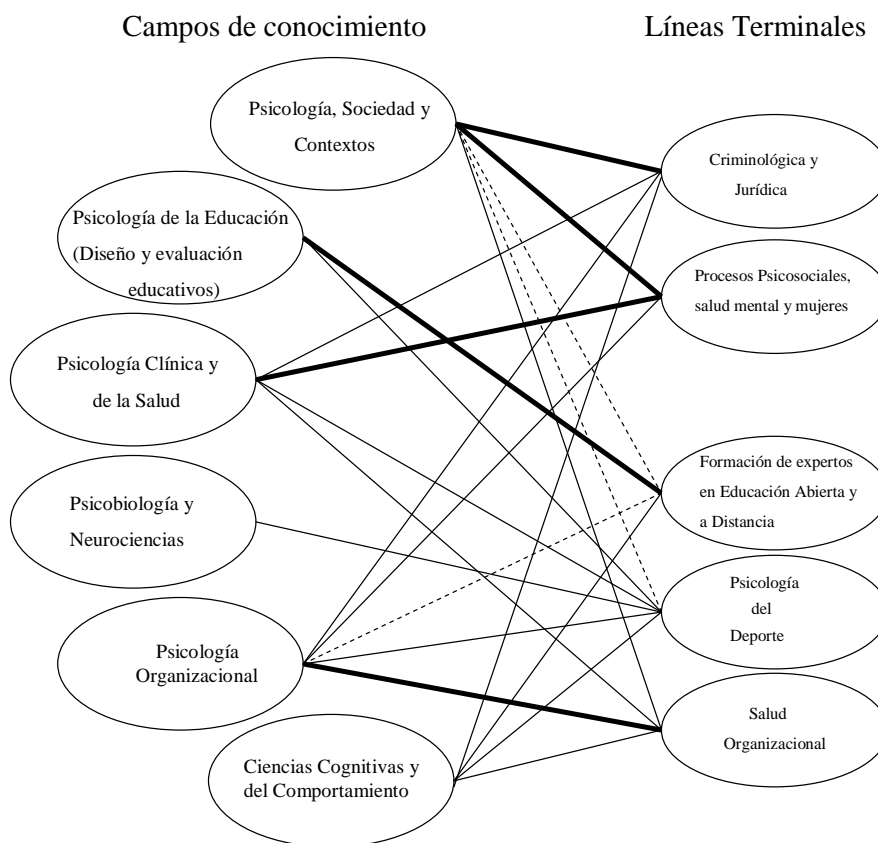
identidad universitaria, así como asignaturas dedicadas a dar a conocer el pensamiento transdisciplinario. En este primer momento de la carrera, ya podemos identificar al menos dos materias, a saber Modelos en Psicología Clínica y Método Clínico, que orientan específicamente hacia el estudio de la Clínica, mientras que otras permiten el conocimiento de la teoría y métodos de la psicología social, conocimientos básicos de neuropsicología y psicofísica, presentan la psicometría como una herramienta del psicólogo general. A lo largo de la carrera, es decir, de manera transversal se encuentra el Área Contextual, compuesta por ocho materias, una por semestre, que comprenderían un 10% del total de los créditos, y apuntan a posibilitar la vinculación con otras disciplinas, y con problemas de la realidad social, cultural y política, de manera que el alumno se aproxime a ellos de forma reflexiva y crítica.

La segunda etapa, el Área de Formación Profesional Sustantiva, abarca del quinto al décimo semestre, y se divide en campos de intervención específicos en los que trabaja el psicólogo, abriéndole la posibilidad al alumno, de elegir un corpus de conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos que le permitan abordar cierta clase de problemas específicos. Se compone por 144 asignaturas optativas que comprenden el 32% de los créditos totales de la carrera ([www.psicol.unam.mx](http://www.psicol.unam.mx), 2011). Los seis campos de conocimiento que integran esta etapa son: Ciencias Cognitivas y del Comportamiento, Procesos Psicosociales y Culturales, Psicología y Neurociencias, Psicología Clínica y de la Salud, Psicología de la Educación, y Psicología Organizacional, de los cuales se desprenden distintas Líneas Terminales, que forman una estructura congruente y “natural” con el campo de conocimiento de los que se desprenden, pero susceptibles de asociarse con otros. En lo que respecta al campo de Psicología Clínica y de la Salud, las líneas terminales relacionadas con ella son:

- Modelos de intervención clínica en niños y adolescentes.
- Modelos de intervención clínica en adultos y grupos.
- Promoción de la salud y prevención de la enfermedad.
- Adicciones: Alcohol, tabaco y drogas psicoactivas.

Al finalizar esta etapa, el alumno tendrá la opción de cursar un octavo semestre, tras el cual podrá titularse por cualquiera de las opciones de titulación ofertadas, o tomarlo como el primer semestre de una especialización, con la consigna de que haya cursado durante la carrera, las materias que este primer semestre de especialización requieren. Esta fase comprende entonces, el 11% de los créditos totales.

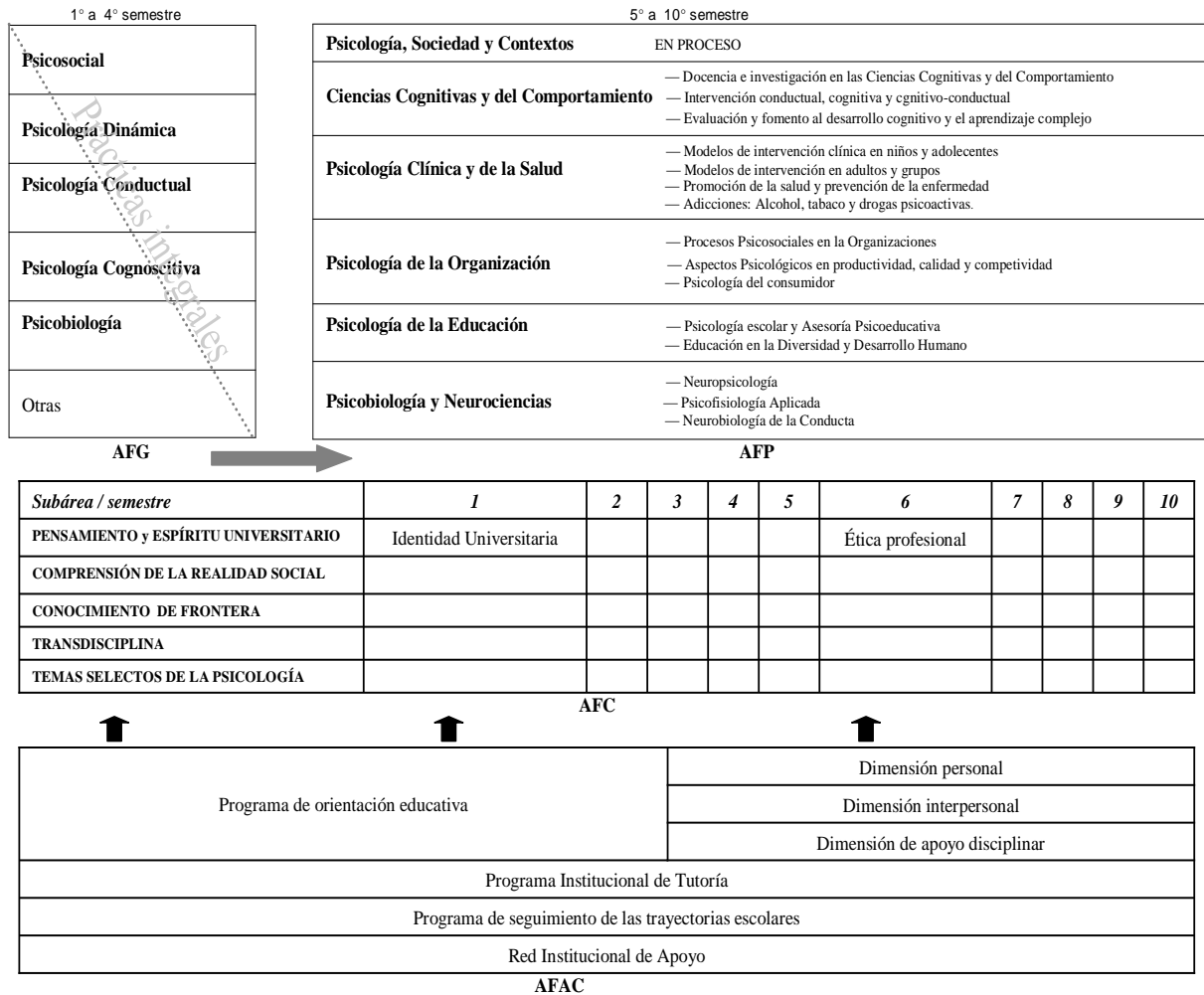
Cuadro 1. Relación entre Campos de Conocimiento y posibles Líneas Terminales



H. Consejo Técnico, Comisión Coordinadora del Cambio Curricular, 2006

De tal modo que la carrera en su totalidad, estaría construida de la siguiente manera:

Cuadro 2. Plan de estudios 2008



## H. Consejo Técnico, Comisión Coordinadora del Cambio Curricular, 2006

Sin embargo, un área que no había sido explicada aparece en el extremo inferior del esquema: el Área de Fortalecimiento y Apoyo Curricular (AFAC). Esta área, excluida del currículum académico como fue implementado desde el 2008, la retomaremos como un recurso institucional relevante, del que nos podríamos valer para emprender acciones que coadyuvarían a concretar nuestra Pedagogía del Habitar, y así reforzar en la experiencia universitaria un proceso de integración y creación cultural.

### 1. Programa de necesidades del usuario:

El Funcionalismo, estilo arquitectónico de nuestra universidad, tiene como principio el diseño basado en la función, es decir, que bajo esta perspectiva, el usuario y sus propósitos se vuelven los verdaderos protagonistas y es en torno a ellos que gira el



diseño, de ahí que se trate de un movimiento basado en la investigación. Así, para realizar cualquier propuesta, el primer paso es conocer las necesidades del usuario, para lo cual se requiere de un análisis, cuyos resultados servirán como fundamento para realizar las proyecciones consecuentes. En lo que respecta a la Formación en la Facultad de Psicología, los “usuarios” serían de los tipos: los estudiantes, y los potenciales beneficiarios de los servicios. Es decir que, para estar en posibilidad de hacer una propuesta formativa cabal, se hace relevante conocer tanto las necesidades sociales (¿cómo es la población que se beneficiará de la práctica profesional? ¿qué tanto se ajustan a ella los modelos teóricos enseñados?), así como las necesidades y el estado en el que se encuentra la población estudiantil, para así diseñar estrategias de formación y apoyo, correspondientes a sus necesidades.

Un programa evaluativo tal, resultaría en una propuesta de adecuación espacial, es decir, en un plan integral que permitiera el despliegue experiencial del habitar en sus diferentes dimensiones, plan que debería resultar en habilidades que trasciendan el contenido de las asignaturas, tales como las comunicativas básicas (comprensión oral y escrita, redacción), habilidades de razonamiento y juicio crítico, iniciativa en la toma de decisiones y solución de problemas, estrategias para el estudio independiente, un abordaje que favoreciera la transición de la educación media a la superior y promoviera el desarrollo personal-profesional del futuro psicólogo, como serían el autoestima, el manejo de su sexualidad, la capacidad de trabajar en equipo, a solicitar empleo, a desempeñarse profesional y éticamente, por citar algunas de ellas, así como algunos aprendizajes instrumentales que actualmente son herramientas básicas en casi cualquier profesión, como el manejo de la informática y de un segundo idioma (*Íbid.*).

En este sentido, el H. C. T. propuso al Área de Fortalecimiento y Apoyo Curricular (en adelante AFAC), que justamente se planteó para, en primer lugar, tener conocimiento de las necesidades del alumno, de manera que fuera posible atenderlas de forma personalizada gracias también a que la modalidad y los contenidos de esta área se establecerían en función del perfil de ingreso de los estudiantes, considerando tanto sus habilidades académicas, como sus habilidades personales-sociales y

contexto socioeconómico de origen. Para llevar a cabo la primera tarea, se contempló el requerimiento de sistemas e instrumentos para el diagnóstico y detección de necesidades, y en segundo lugar, un sistema de canalización apropiada de los estudiantes. Posteriormente, la experiencia universitaria se alimentaría mediante distintas estrategias de desarrollo de habilidades extradisciplinares, pues la función del AFAC en el plan de estudios actual, es darle cohesión a un proceso de formación como personas, refiriendo la disciplina a la vida cotidiana del alumno para su incorporación.

Por otro lado, el AFAC propuso también un taller introductorio a la carrera para los alumnos de nuevo ingreso, así como el desarrollo de un programa de seguimiento de la trayectoria escolar personalizado, de manera que el recorrido se potenciara acompañando al alumno con estrategias que fortalecieran sus puntos débiles, y den cauce a sus intereses y habilidades dentro de las opciones que ofrece la Facultad, aprovechando sus recursos institucionales, y también se propuso ofrecer programas académicos que den mayor apoyo tanto a los estudiantes de alto como bajo rendimiento, gestionando becas, organizando eventos con la participación de los docentes y alumnos, fortaleciendo los programas de estímulos y reconocimientos a alumnos. De este modo, el AFAC serviría tanto como un canal de comunicación entre los diferentes actores que componen la experiencia universitaria, como un medio que permitiría al alumno significar lo aprendido desde su propia experiencia, orientando su recorrido universitario de manera informada y de acuerdo a él, favoreciendo con esto la placentera sensación de satisfacción que produce la consecución de metas y la superación de limitaciones propias.

## 2. Propuesta de adecuación espacial:

Una vez conociendo las necesidades cotidianas del usuario, se realiza una propuesta de construcción de un espacio que facilite ese habitar. Así, analizaremos las estrategias concretas de las que nos podemos valer para, a partir de conocer a nuestra población estudiantil, facilitar el habitar aquí propuesto durante la Formación Profesional. Contamos en primer término con el Área de Fortalecimiento y Apoyo Curricular, que se planteó como un elemento de cohesión para un plan de estudios

pensado para enfocarse en las necesidades del alumno. El AFAC pues, apunta a una formación que considere aspectos que rebasan los contenidos neutros, incluyendo el desarrollo cognoscitivo y afectivo de los discípulos, integrando saberes locales y universales, diversidad cultural, capacitación para el trabajo y participación en la sociedad, favoreciendo el desarrollo de capacidades “para la vida”, como son aprender a aprender, aprender haciendo y aprender a emprender. En este contexto, el “fortalecimiento” se refiere a promover en los estudiantes comportamientos, creencias, actitudes, formas de relación y habilidades que contribuyan a alcanzar la autonomía, autodeterminación, el logro de metas y la autorrealización de los diferentes ámbitos de su vida.

- El Ser-Psicólogo:

De acuerdo con el modelo de la racionalidad técnica, nos dice Schön (1998), el conocimiento real se encuentra en el corpus teórico-técnico, radicado en la ciencia básica y aplicada, a la que se refieren el primer y segundo nivel discursivo que presentamos en apartados anteriores, y que tienen la virtud de proporcionar un modo ideal de comunicación conceptual y metodológica, considerando sin embargo a las habilidades profesionales un tipo secundario y ambiguo de conocimiento, o lo que es más, que ni siquiera merecen el título de conocimiento, y aún menos puede decirse acerca de las actitudes y los afectos respecto de la disciplina. Sin embargo, son justamente estos elementos los que hacen posible la *reflexión desde la acción* que él propone, es decir la significación del conocimiento a partir de la experiencia, que es en lo que realmente se finca la apropiación del conocimiento: su integración en nuestra vida cotidiana.

Gracias al principio de *doble transversalidad* que rige esta área, la modalidad discursiva performativa permearía las asignaturas que se compondrían de ciencia básica y aplicada, que típicamente constituyen un discurso constatativo, y que en este plan de estudios podríamos pensar como los Campos de Conocimiento y las Especialidades respectivamente, no sólo mejorando el desempeño académico de los alumnos durante sus estudios, probablemente aumentando incluso la eficiencia terminal y la titulación, sino también promoviendo una formación “como personas”,

y no sólo el aprendizaje de contenidos ajenos al individuo. Este precepto de transversalidad, se refiere a una enseñanza ex profeso de las competencias profesionales en espacios curriculares propios, pero insertándose en el resto de las asignaturas a través de la promoción y exigencia de las competencias en cuestión en las distintas opciones de formación general, en las líneas de formación en la práctica y en las del área contextual.

Lo que a través de sus actividades propone el AFAC, es en realidad construir una vida cotidiana, un espacio simbólico, en el que se lleven a cabo *acciones significativas*. Es decir, que por sus objetivos, esta área se compone de una manera tal, que el alumno tenga una experiencia de la psicología en el sentido de experiencia-corporal, es decir, que no se restrinja a la pura recepción de teorías y técnicas, sino que pueda significarlas a partir de que le permitan abordar su propia realidad de manera psicológica. De acuerdo con el H. C. T. (2006), los objetivos que sirvieron de fundamento a esta propuesta, son:

- El desarrollo de conocimientos y estrategias no disciplinarias, pero imprescindibles para desempeñarse en la práctica profesional, tales como el aprendizaje estratégico, la expresión oral, expresión escrita, manejo e integración de información documental, uso de tecnologías informáticas y el dominio de idiomas, predominantemente el inglés. Esto se lograría a través de actividades que, al tiempo que explican las teorías psicológicas que apoyan o intervienen en los procesos de adquisición de habilidades, muestran su aplicabilidad concreta en la vida del estudiante y en su contexto, trabajando además con contenidos psicológicos, de tal manera que no sólo se aprenden contenidos curriculares, sino que se familiarizan gracias al contacto continuo y la experiencia práctica.

- La formación de la identidad profesional del psicólogo, dentro del contexto institucional, cultural y nacional. Es decir, se hace un reconocimiento del *Ich Bin*, del yo soy, a partir de lo que lo ha conformado, de la estructura del hábitat en el que se instala y a partir del cual acontece como fenómeno. Así, no se dibuja un psicólogo ideal y en abstracto, sino que se devela como acontecer en un espacio-tiempo

específico al cual él debe su ser, que además actualiza y construye en sus acciones diarias.

- El desarrollo de apertura, tolerancia y respeto a la diversidad en los diferentes ámbitos de la formación y práctica profesional, que tiene por objetivo promover el AFAC, es de hecho un modo de ser necesario para lo que llamamos la personalidad política. Para Heidegger, lo político es una forma de hacer que acontezca la verdad de una comunidad, es la conformación de la polis como lugar del acaecer de la verdad de un pueblo, y esta sucede en el reconocimiento de que ese pueblo es sólo uno entre otros, y que su verdad es el acaecer de una época y espacio, de ahí que la política no pueda ser ideología de grupos o sectas, sino que se construye en competencia con otros (Picotti, 2009). Si bien esta competencia no se orienta a un triunfo sobre el otro, sino a la conquista de uno mismo, sólo puede darse en la apertura al diálogo, y esta requiere de un dejar ser al otro, reconociéndolo como una conformación de un contexto particular. Es decir, que la conquista de mí mismo requiere del reconocimiento de mi ser-comunitario, y así, del reconocimiento del otro.

- Promover la inquietud de mantenerse informado, a través de las asociaciones o centros de educación continua, acerca de los avances que se van generando dentro de la psicología. Este propósito, apela justamente al reconocimiento del otro, como posibilitador de un “aquí y ahora”, que se construye en el diálogo. La actualización de profesionales a través de la retroalimentación al interior del gremio, así como el establecimiento de puentes interdisciplinarios, requiere de una disposición personal a la apertura hacia lo diferente.

- Asumir la responsabilidad ética, social y legal que implica la práctica profesional de la psicología. En solidaridad con *Sorge*, este punto nos refiere a un propiciar las condiciones óptimas para que algo se desenvuelva con total libertad y en sus propias potencialidades. Es decir que, de lograrse, este asumir una posición ética, una responsabilidad, debería traducirse en una cotidianidad orientada a buscar y promover aquello que la Psicología en general, y la Clínica que nos interesa, en

particular, requiere para seguir desarrollándose en el contexto en que nos encontramos.

- Optimizar la vida académica a través del Programa de Tutorías, de los programas de mejoramiento al proceso educativo, o bien a través de programas específicos para atender el rezago, la reprobación, e inscripción a exámenes extraordinarios, por lo que es una estrategia que ajusta los contenidos, refiriéndolos a la cotidianidad del estudiante y dándole al plan de estudios una dimensión existencial.

- Desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para una eficaz inserción laboral-profesional, así como la adquisición de la información pertinente.

Así, vemos que el plan 2008, no se atenía únicamente a contenidos técnico-teóricos que pretendidamente se depositan en el alumno, sino que apuntaba a centrarse en él, haciendo de la experiencia universitaria, la construcción y aprehensión de una cultura de la que él forma parte.

Por otro lado, Silvia Macotela (2007) nos recuerda que los alumnos ingresan a la carrera con la legítima expectativa de formarse como profesionales, esto es particularmente cierto para los aspirantes a psicólogos clínicos, tratándose de un área concentrada en ofrecer un servicio, y sin embargo con lo que se encuentran, sobre todo en los primeros semestres, es un conjunto de asignaturas a manera de ejes teóricos sin contacto evidente con un escenario de aplicación: el plan de estudios contempla, en el Área de Formación General, que va del primero al cuarto semestre, dos materias específicamente clínicas: Modelos en Psicología Clínica, y Método Clínico, contando esta última con prácticas de laboratorio. Si bien, probablemente sería prematuro que un alumno se pronunciara en esta etapa por un área de la psicología, de ahí que el AFG se haya diseñado para presentarla en su panorama más amplio, Silvia Macotela (*Ibid.*) subraya la importancia de mostrar desde el inicio la realidad de la profesión, y su relevancia social en situaciones concretas para que el conocimiento sea significativo para el alumno. Es decir, que para dar cauce a esas expectativas, es necesario que el cuerpo se exponga a experiencias que lo afecten. Los hábitos, como habíamos dicho, son experiencias cotidianas que tiene el cuerpo de un

espacio-tiempo específico, generando a fuerza de repetición, un conocimiento tácito, incorporado. Este conocimiento no se restringe a lo racional, sino que se refiere también a un *saber-hacer* sobre el que debemos reflexionar a fin de ajustarlo a las situaciones cambiantes que se nos presentan, lo que constituye la maestría, o el ser, del *ser-profesional*.

Para lograr esto, requerimos de una profunda integración entre teoría y práctica, que se da de manera privilegiada, de acuerdo con Silvia Macotela (*Íbid.*), gracias a las prácticas supervisadas en escenarios reales. Sin embargo, habría que pensar en qué medida es posible introducir esta actividad desde etapas tempranas de la carrera, de manera que efectivamente se mostrara la realidad de la disciplina, pero tomando en cuenta dos aspectos en los que habría que poner atención: el grado de intervención del alumno en la actividad, de acuerdo con los conocimientos con los que cuenta, y el probable sobreaprendizaje de la técnica con vistas estrictamente resolutivas, que puede redundar en un detrimento de la calidad formativa en cuanto a cultura psicológica propiamente dicha.

Frente a la necesidad de promover este acercamiento temprano entre teoría y práctica, el AFAC se propone como una auténtica integración: las actividades llevadas a cabo al interior de esta área, no sólo explicarían las teorías que les subyacen, sino que el alumno las experimentaría en sí mismo, es decir, que las actividades de esta área se orientan a dar una comprensión vital de la psicología, refiriendo lo aprendido a la vida cotidiana del alumno de manera práctica, es decir, abordando problemas reales con los que él se enfrenta todos los días, constituyéndose así en un conocimiento significativo que se irá incorporando.

Por la perspectiva que lo rige, y las estrategias a través de las cuales el AFAC pretende alcanzar sus objetivos, lo consideramos aquí como un medio viable para aterrizar una pedagogía del habitar, pues se trata de un ejercicio de desarrollo personal, a partir de un mundo simbólico -la psicología-, que se vive con el propio cuerpo. Así, un primer eje dentro del AFAC es el de Desarrollo Personal, dentro del cual, a través de talleres se abordarían aspectos como el manejo de tiempo libre, la recreación, la importancia del deporte y actividades culturales, dando a conocer lo

que el campus oferta al respecto; por otro lado, se tocan temas respecto del cuidado de la salud, ofreciendo talleres acerca el cuidado de la sexualidad, las conductas adictivas y manejo del estrés; y por último, tiene también un área enfocada al área más emocional, ofreciendo talleres de desarrollo de autocrítica, asertividad, liderazgo y competitividad, autoestima, motivación, autoimagen, autoconcepto, conocimiento intrapersonal, superación personal y cuidado de la salud emocional; y en tercer lugar, aborda la planeación escolar y la inserción a la vida profesional, a través de talleres que orientan respecto de la elección de asignaturas, enseñando a relacionar teóricos, prácticos y escenarios, a autoevaluar competencias adquiridas, y a proyectar la trayectoria escolar hacia objetivos y metas personales, hay talleres para aprender a elaborar un currículum, de conocimiento del mercado laboral, y de solicitud de empleo. De tal manera que podemos decir que esta área se preocupa por el bienestar completo del alumno, de que su experiencia sea de una índole tal que podemos compararla con el habitar propuesto en nuestra perspectiva, con una formación que trascienda lo puramente instructivo y se ocupe del alumno como totalidad vital, que hace su vida diaria en el ambiente universitario y con respecto a un momento histórico y un contexto social específico, acentuando una perspectiva Humanista Universitaria en la Formación Profesional.

Un segundo eje del AFAC se orienta al Desarrollo Interpersonal, desde una perspectiva de socialización del conocimiento, pone atención en las habilidades comunicativas y la creación de redes de apoyo, en las que se contempla justamente la importancia del gregarismo, es decir de formar vínculos comunicativos entre pares, haciendo uso de las nuevas tecnologías y a través de comunidades de aprendizaje y el fomento al trabajo en equipo, que den cohesión a un grupo y de implicarse en un compromiso con él y con el espacio habitado, por lo que se dan talleres con temas orientados al sentido de pertenencia, a la identificación con la UNAM, que es nuestro hábitat universitario, y la integración con el ambiente escolar, así como el acceso a la tecnología de información. Es a través de este eje, que podría fomentarse el vínculo comunicativo simétrico que mencionábamos anteriormente, en el que se da un intercambio legítimo en el que se ensayan por primera vez las propias respuestas. El tercer eje pues, es el eje Disciplinar, que se enfoca tanto en el desarrollo de



competencias y estrategias cognitivas y de estudio, como en el desarrollo de una forma de pensamiento crítico y autónomo, que constituye en parte, lo que nosotros llamamos pensamiento político; y por último, este eje pone atención a los estudiantes con alguna discapacidad, mediante un programa de acceso curricular a estudiantes con necesidades educativas.

Para responder a estos aspectos, el área planteó un programa de mejoramiento del proceso educativo, un método de seguimiento y evaluación de las trayectorias estudiantiles, y el programa de tutoría académica, como una alternativa capaz de impulsar la calidad de la educación y promover el desarrollo integral de los estudiantes en formación. Así, el AFAC se propuso ofrecer servicios de orientación educativa a través de un programa de Tutorías, que favoreciera el desarrollo personal, académico, profesional, y la motivación al logro que faciliten la inserción laboral de los alumnos, a través de dinamizar la vida académica del estudiante, y promover la relación cercana con un especialista capacitado, que conocerá a fondo la trayectoria del alumno y la retroalimentará, orientándolo en las alternativas con las que cuenta dentro de la universidad, respecto de sus intereses personales y profesionales.

Las tutorías serían pues, un recurso con el que contaría el alumno para enriquecer y orientar la experiencia formativa. De acuerdo con ANUIES, la tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la *atención personalizada* que ofrecen académicos competentes y formados para esta función, con base más en teorías del aprendizaje que de enseñanza. Este proceso, además de potenciar el desarrollo integral del estudiante universitario, busca atender cuestiones de rezago, reprobación, deserción, apatía y falta de significación de sus actividades, mediante tareas como escuchar, aconsejar, orientar, canalizar y apoyar (ANUIES; en H. C. T., 2006).

El impacto de este programa se proyecta en tres niveles: en primer lugar, a nivel personal y profesional, teniendo como objetivo apoyar el desempeño del estudiante como profesional en formación, se pone atención favoreciendo la capacidad de tomar decisiones reflexivas, trascendentes y comprometidas con su desarrollo, el desarrollo

de una metodología de estudio apropiada a las características de la profesión y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, fomentando la capacidad de autoaprendizaje, estimulando habilidades y destrezas para la comunicación y aplicación de los principios éticos de la profesión, dando seguimiento al desempeño académico y proveyendo apoyos a contenidos disciplinares de mayor dificultad, para fomentar así el aprovechamiento escolar, las habilidades de comunicación y el uso de la tecnología.

En segundo lugar, respecto de los logros personales del estudiante, se pretende propiciar el conocimiento, en el propio estudiante, de los factores que directa o indirectamente influyen en su desempeño escolar, impulsar al estudiante a asumir responsabilidades en el ámbito de la formación profesional, fomentar el desarrollo de actitudes y valores a favor del interés por el estudio y por la participación en grupos de trabajo, apoyar el desarrollo de habilidades sociopersonales para integrarse al ámbito académico y comprometerse con él, así como favorecer su motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje. Y por último, se pretendía lograr, con respecto al contexto, orientar ante diferentes problemas escolares (dificultades de aprendizaje, en las relaciones maestro-alumno, situaciones especiales como discapacidad, problemáticas personales, familiares y socioeconómicas) apoyar el uso de servicios y apoyos institucionales, apoyar la toma de decisiones académico-administrativas con base en la normatividad institucional, e informar y sugerir actividades extracurriculares que favorezcan su desarrollo profesional integral (*Ibid.*), pues como dijimos, el vínculo con las instituciones, particularmente las públicas, suelen ser muy problemáticas.

Si bien es cierto que actualmente se cuenta con el el Programa de Apoyo y Orientación Personal y Académica a los Estudiantes de Licenciatura, encabezado por la Dra. Frida Díaz Barriga a cargo de la División de Estudios Profesionales, que se echó a andar a partir del 2001, y que desde entonces ha apoyado de manera ininterrumpida a los estudiantes que participan en el programa de PRONABES, de acuerdo con el H. Consejo Técnico, poco se sabe de sus resultados, pues sólo se cuenta con un reporte parcial de sus efectos tanto en alumnos como en los profesores

que han participado en este programa, motivo por el cual, esta propuesta viene a, por lo menos, refrescar esta actividad, no sólo con una nueva organización, sino con una nueva perspectiva, pues se centra justamente en el *fortalecimiento y el apoyo* dirigidos a la autorrealización vital, que integre los aspectos curriculares e institucionales de la tutoría, de manera que se asimile activamente en la vida estudiantil y en las funciones docentes, para así contribuir a la formación integral de los alumnos y a la vida académica de la Facultad. De tal manera que, dadas las características del Programa Institucional de Tutoría, podemos considerarla un medio para concretar por lo menos dos aspectos de nuestra propuesta pedagógica, por un lado en la dimensión afectiva, y por otro como un apoyo para la formación de hábitos.

El papel que en este nivel juega el tutor es clave, pues es en este momento que privilegiadamente puede provocar un movimiento comunicativo ya antes mencionado: el de la dupla docente-discípulo. Si bien este lazo debería darse en la actividad de clase frente a grupo, tiene especial oportunidad de fortalecerse y aprovecharse en el marco de las tutorías, ya que, aunque estas no sustituyen la actividad docente dentro de clase, sí son una forma complementaria de ofrecer atención al alumno, estableciendo un vínculo más cercano, en el que éste podrá beneficiarse de manera más directa de las perspectivas y experiencias de un docente especialista, que comienza a introducir una forma de pensar psicológicamente acerca la cotidianidad del alumno, pues él es en ese momento ya un profesional cuyo papel no se restringe estrictamente a la docencia, sino que muestra cómo piensan y actúan los psicólogos profesionales en la orientación que ofrece, por lo que es de fundamental importancia que el tutor sea un profesional que practica, y conforme avance el psicólogo clínico en su formación, la tutoría la lleve a cabo un profesional practicante en el área.

Es a partir de esa forma de pensar que se va construyendo de manera reflexiva, una trayectoria académica que se adecúe a lo que el alumno disfruta, apoyándolo en la determinación de metas y de rutas viables para su consecución, atendiendo a las fortalezas, debilidades, y circunstancia personal de cada alumno, apoyándolo también en su manejo de situaciones frustrantes. El conocimiento debe ser placentero

para aprehenderse, pero a veces, limitaciones personales nos hacen sentirnos impotentes ante labores desgastantes y sin fin asequible; pero cuánto más agradable sería el aprendizaje si contáramos con algo o alguien que nos hiciera ver que con la estrategia adecuada para nosotros, la apropiación es posible, y que lo que aprendemos tiene realmente una utilidad.

Para lograr todo esto, el H. Consejo Técnico, señala que hace falta crear procedimientos y mecanismos para la asignación de estudiantes a los tutores, que deberán llevar un proceso de inducción, capacitación y sensibilización, para llevar a cabo esta tarea. Así, lo que se pretendía hacer es dar una capacitación especial a los tutores que ya participan en el programa que ofrece la División de Estudios Profesionales, y extender la invitación a otros profesores que pudieran interesarse, pues se trata de una actividad con valor curricular. También es necesario vincular los programas de tutorías con la red de apoyos institucionales, con el programa de mejoramiento de la calidad educativa, los programas de capacitación de tutores al, y el programa de investigación sobre trayectoria escolar, entre otros, de manera que se dé una comunicación intrainstitucional respecto de estas actividades, logrando así su reconocimiento institucional y enriqueciéndolas con los avances que se vayan consiguiendo en la experiencia particular. Además deben vincularse todos los recursos de la Facultad con el programa de tutorías, de manera que estas consigan realmente facilitar y dinamizar la vida estudiantil. Por último, será indispensable diseñar mecanismos de evaluación para el proceso tutorial, con base en la investigación cuantitativa y cualitativa de los factores que intervienen en el logro de los objetivos de tutoría.

#### - Facticidad del Ser-Psicólogo

La Facultad de Psicología no formó parte del proyecto original de Ciudad Universitaria, sino que surgió como una protuberancia a un costado de la Facultad de Filosofía y Letras, sin seguir los principios bajo los que fue diseñado el campus, por lo que no forma parte de esta unidad física, moral y pedagógica. En ella podemos percibir entonces diferentes niveles de desarticulación: una física externa, con respecto al resto del campus, ya que se encierra en sí misma y dándole la espalda a la

explanada central, se sustrae del confluir de la comunidad universitaria; una física interna, considerando que los edificios A, B y C son de autoría anónima, probablemente construidos por la CAPFCE, mientras el edificio D, de posgrado, construido por Ortiz Monasterio se sustenta en una lógica arquitectónica distinta, diferencia que coincide con una desarticulación moral e intelectual, mantenida por facciones que se alojan en los claustros, que en diferentes etapas han intentado imponerse como modelos únicos. A estas se le unió en el plano pedagógico un aislamiento curricular, pues como dice Millán (1982) el plan de estudios de 1971 se constituyó al interior de una élite académica, que propuso su estructura y contenido con base en los conocimientos de unos cuantos académicos, más que en el reconocimiento de las necesidades sociales, lo que promovía la formación de “doctos ignorantes de la realidad social, y eficientes publicistas de las diversas corrientes, escuelas o enfoques psicológicos con los que simpatizan” (*Ibid.* El Psicólogo y las Necesidades Sociales, párr. 1); y una desarticulación contextual: pues uno podía cursar toda la carrera de psicología en la UNAM, y titularse, sin jamás haber visto un paciente o haber ido a campo.

En este sentido, el Área Contextual, propuesta e implementada en el nuevo plan de estudios de la Facultad, se basa en una perspectiva compleja que se opone a la parcelación del conocimiento y la realidad, apuntando a formar ciudadanos con una manera de pensar capaz de aproximarse a la multidimensionalidad del mundo, abordando sus conflictos y crisis, y evitando las posturas reduccionistas o dogmáticas. Y es que la psicología, cuya historia y desarrollo se ha enriquecido con diferentes paradigmas, requiere reconocer, encarar y trascender sus obstáculos epistemológicos y sus anquilosamientos, para lo cual es necesario formar para el análisis de los paradigmas en su doble cara: por un lado, la faceta que devela y echa luz, y por otro, la que ciega, oculta, y produce ilusiones. Para esto, es necesaria la formación de un pensamiento crítico, dispuesto a negar lo dado, interrogarlo y desafiarlo, abriendo la puerta a formas posibles de comprensión y construcción del mundo, de ahí que requiera de la pasión y la afectividad de quien se encuentra en posición privilegiada para llevar a cabo este proceso constructivo: los profesionales.

La segmentación del mundo vía el pensamiento identitario que busca las esencias universales y eternas de las cosas, y que es característico de occidente, ha producido brechas que se hacen cada vez más profundas entre los distintos aspectos de la vida humana, y así también, entre los procesos de formación ciudadana, profesional y universitaria. El Área Contextual, recoge el entorno como estructura formativa curricular que será un núcleo productor de sentidos: el sentido de la profesión, de la carrera, la práctica, y del conocimiento psicológico, así como de las instituciones y problemáticas ligadas a la disciplina, ayudando al psicólogo en formación a colocarse como profesional, universitario y ciudadano, con los otros y con el mundo, promoviendo un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales dentro del cual se puedan inscribir los conocimientos parciales y locales (H. C. T, 2006). De esta manera, el Área Contextual favorece la integración del ser-psicólogo, cuya asunción se promovería gracias al AFAC, en el panorama del mundo, como “ser en el mundo y con los otros”.

Para lograr lo anterior, el Área Contextual, como el AFAC, debe seguir el principio de la doble transversalidad, contando con su propio espacio curricular, pues sus contenidos requieren ser impartidos por profesores que piensen ya de esta manera y no de forma superespecializada, pero insertándose a su vez en el resto de las actividades académicas, con el fin de producir sentido en relación a un panorama más amplio, contextualizando y articulando las diferentes líneas u opciones de formación profesional teórica y práctica, para facilitar también la conformación de nuevas líneas u opciones de formación profesional y vincular la psicología con otros saberes, tomando en cuenta los últimos avances y propuestas en psicología a partir de relacionar la historia y el quehacer de la psicología con los acontecimientos de la realidad nacional e internacional, de la cultura y de la sociedad, propiciando así que el psicólogo en formación asuma su responsabilidad social, ética y legal.

El Área Contextual, se conforma de tres ejes temáticos -Ética e Identidad Profesional y Universitaria, Composición de la realidad social y la condición humana en un mundo complejo y cambiante, y Desarrollo sociocultural de la Psicología-, de que a su vez forman parte cinco subáreas, a saber, Pensamiento y Espíritu Universitario,

Comprensión de la Realidad Social, Conocimiento de Frontera, Transdisciplina y Temas Selectos de la Psicología. Dentro de cada una se proponen distintas modalidades de enseñanza y estudio, algunas más enfocadas a profundizar en modelos específicos y las teorías en que se sustentan, y otras a vincularlas tanto con la realidad social nacional e internacional, como con la historia y las implicaciones éticas del quehacer psicológico; y dentro de un marco de flexibilidad, se exhorta a profesores de la facultad y profesores invitados a que propongan temas y expongan los trabajos o intereses particulares o coyunturales que consideren de interés para el área, siempre que consideren los ejes que la rigen, fomentando también la cursada de asignaturas que se imparten en otras carreras, escuelas o facultades de la Universidad que puedan interesar a los psicólogos en formación. Así, se trata de un conjunto de actividades estratégicas que, de implementarse adecuadamente, se constituyen en una vía de integración que se encontraría en posibilidad de comenzar a subsanar las desarticulaciones antes planteadas en nuestra Facultad.

El sentido de pertenencia a que, en diferentes niveles –ciudadano, personal y universitario- apunta el Área Contextual, nos refiere al espacio en tanto que habitado en comunidad y constituyente de quienes somos, pues es propio de nuestro ser humanos, ser en relación a algo. Este “ser relativamente a”, nos dice Heidegger (2005) somos en cada caso nosotros mismos, o mejor, el ser de ese *ser relativo a* es, en cada caso, mío, y es entregado a la responsabilidad de su ser relativo a, que no se reduce a su existencia de facto, sino que es en su posibilidad, es decir, que en tanto que puede, puede elegirse a sí mismo, ganarse, y también perderse, o sólo simular que gana, pues su ser es apropiado por sí mismo. Y en este sentido podemos leer la autonomía del ser humano, que no es separación ni deslindamiento, sino su facultad electiva, facultad humana de negar lo dado, interrogándolo y autogenerando referentes existenciales, a partir de los cuales se orienta la vida de una comunidad. Así, las sociedades son autónomas pues son ellas mismas las creadoras de las entidades que les dan sentido, y a partir de las cuales se teje un entramado complejo, denso y contradictorio, que es la sociedad, y ya que el ser-ahí que las construye, es en cada caso mío, soy yo, pues, quien con su existencia compone este tejido.

Es decir, que si las sociedades son autónomas es porque se pensaron a sí mismas, son su pensamiento, que no sólo su racionalidad, de ahí que muchas veces no sean lógicas, y como ni estos núcleos ni el sentido que producen, se crean de una vez y para siempre, y se trata de un proceso inacabado que por lo tanto, da cabida a la continua construcción y transformación, el proceso de su pensamiento viene a ser su historia. Colocando pues, al psicólogo en un espacio común como “ser en el mundo”, y haciéndolo consciente de que ese espacio se elabora socialmente a partir de su pensamiento, el Área Contextual insta al estudiante a insertarse en él a través de su práctica, considerando lo que a partir de ella pueda contribuir para liberar –en el sentido de *Friede*- a ese espacio.

- Asunción del Ser-Universitario en el espacio común:

Dice el Arq. Carlos Mario Yori (*Op. Cit*), que la calidad de nuestro espacio depende de la calidad de personas que somos, y justamente este es el sentido de la formación a la que, en su versión original, apuntaba el Plan 2008, pues como indica el H. Consejo Técnico (*Íbid.*) consideraba aspectos que rebasan los contenidos disciplinares, e incluyen tanto el desarrollo cognoscitivo y afectivo de los educandos, la integración de los saberes locales y universales, la diversidad cultural, como la capacitación para el trabajo y la participación en la sociedad.

No se trata pues, de una enseñanza que utiliza conceptos ambiguos para fundamentarse, como lo hacen algunas perspectivas que recurren a nociones imprecisas que les imprimen además un carácter normativo, sino de la auténtica construcción cultural, que no se consigue de una vez y para siempre, sino que va actualizándose y renovándose de acuerdo con el espacio-tiempo, que como producto de la historia, se habita. Es decir que la constitución de este plan, en su completitud, integra una formación como persona, enfocándose a través del AFAC en ampliar el repertorio reflexivo y conductual del estudiante con respecto a su comunidad, desarrollando las habilidades requeridas para ajustar el contenido teórico-técnico a un mundo cambiante; mientras que el Área Contextual sitúa al estudiante y a la profesión, en su espacio-tiempo concreto, reconociendo el conflicto estructural que le es inherente, y con el que debemos aprender a convivir y responder.



Si bien en los últimos tiempos, distintas perspectivas educativas se han erguido en pos de la consolidación democrática, estas no dejan de sustentarse en conceptos ambiguos que difícilmente traducibles a prácticas formativas susceptibles de sistematizarse y evaluarse, sin embargo, en la versión original del Plan 2008, el H. C. T. había encontrado una forma de orientarse al mismo objetivo, sin necesidad de recurrir a ese tipo de conceptos y contemplando la necesidad de un sistema de evaluación. El problema de fincar iniciativas formativas en nociones como las de valores o ética, es una forma de pensar fundamentalista que marca caminos normativos -lineales- como imposición externa, con lo cual, no se logra superar la rigidez del paradigma positivista. Así, más que orientar la educación de acuerdo con principios ideológicos, concebirla como una asimilación con la cultura que se construye también a partir de uno, la plantea como un proceso siempre inacabado y de constante conflicto, que si es reconocido como una dimensión humana, propia, debe abordarse cotidianamente y de acuerdo con el entorno, por lo que su prioridad deja de ser la difusión de una doctrina, o incluso la sensibilización respecto de una ideología, y se convierte en una práctica con potencial de transformación.

La Universidad es de hecho un organismo que habita en el espacio público, al que incluso ha contribuido a construir, y cuya solidaridad histórica con los principios de la democracia, tales como autonomía, libertad y responsabilidad social, es reconocida en la legislación mexicana, por lo cual, debería ser un vertedero natural de egresados que participaran en el espacio en el que ella misma se encuentra, el espacio público, y sin embargo, vemos que en el caso de los psicólogos clínicos actualmente esto no es así.

#### IV. CON-TEXTO: La Cura y el espacio público.

*“La voz de los que no estaban”*

Obispo Arnulfo Romero

Tras habernos enfocado en el proceso de apropiación de la disciplina, que podría orientar la vida profesional a un habitar solidario con la Cura, es necesario hacer un reconocimiento del ambiente que le dará cabida a esta forma de vida. Es decir, si antes nos concentramos en lo intenso, en aquello que puede inaugurar la realidad de uno a partir del “encontrarse”, en este punto abordaremos lo extenso, es decir, aquellas manifestaciones del pensamiento social que quedan cristalizadas en instituciones, y que lo intenso requiere para cobrar sentido y existencia en la sociedad. Así, haremos un breve reconocimiento del terreno público de la Salud Mental en México, para conocer su estado y pensar en qué sentido continuar su construcción.

Si bien la Psicología Clínica es una disciplina que versa acerca de lo que sucede en el espacio privado, es decir, acerca de lo que afecta la esfera de lo inmediato a la persona—para Witmer, a quienes muchos consideran el fundador de la psicología clínica como una realidad laboral, ésta se refiere a la observación, experimentación y tratamiento enfocados al desarrollo de la mente individual (Leahey, 2005)—, ésta supone una praxis, que se da en un espacio semiprivado, ya que lo que ahí sucede es un emplazamiento de lo íntimo con un espacio común —la disciplina a partir de la cual se comprenderá lo que ahí sucede— aplicado a una situación concreta y personal. Tiene además una faceta semipública, que se suscita en espacios de discusión que, si bien competen al gremio en su totalidad, no ordenan su funcionamiento, nos referimos a los espacios de divulgación científica y cultural como los congresos, coloquios o incluso las publicaciones. Sin embargo, la praxis de la que hablamos, al ser un servicio, se inserta en el espacio público, que es en el que efectivamente se ordena el funcionamiento de la comunidad que trabaja en el tratamiento y promoción de la Salud Mental, pero que, en lo que respecta a los psicólogos clínicos, en México es casi un terreno baldío.

Llevar la Psicología Clínica al espacio público quiere decir reivindicar la relevancia del Bienestar Psíquico –que distinguimos, aunque no separamos, del concepto de Salud Mental para no restringirnos a categorías que aluden más al ámbito psiquiátrico- en la calidad de vida de la sociedad, y “curarlo” en el sentido de *Sorge*, reconociendo entonces el papel de la Psicología Clínica en su promoción, para lo que es necesario fomentar la confianza de la sociedad en ella, garantizando la calidad de sus servicios y facilitando el acceso a ellos, lo que requiere colocar sus temas relevantes en la agenda legislativa, de manera que se propusieran e implementaran políticas públicas que coadyuvaran a aproximarla a la sociedad. De tal manera que en este capítulo revisaremos la participación de los psicólogos clínicos en el espacio público: hasta dónde ha llegado, cuáles son sus logros, cuáles sus limitaciones, y hacia dónde se puede dirigir.

#### 1. El quehacer psicoterapéutico en el espacio público

Según la Ley General de Salud, que reglamenta el derecho a la salud en los términos del Art. 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2º del Título primero, reconoce la necesidad del bienestar tanto físico como mental, para el pleno ejercicio de las capacidades del hombre, y con ellas, la creación, conservación y disfrute de las condiciones de salud que contribuyen al desarrollo social, mientras que en el Capítulo primero del Título tercero, art. 27º considera a la salud mental como un derecho de todos los mexicanos. Por su lado la OMS ([www.who.int](http://www.who.int), 2011), aclara que la salud mental no se refiere solamente a la ausencia de trastornos mentales, sino que se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y hacer una contribución a su comunidad. En este sentido, introducimos el término de Bienestar Psíquico, para distinguir éste del sustrato organicista al que la psiquiatría tiende a someter todo fenómeno de índole *psíquica*, y al que no se puede restringir aquello de lo que la Psicología Clínica se ocupa.

En la mayoría de los países, dice la OMS, sobre todo en los de ingresos bajos y medios, los servicios de salud mental adolecen de una grave escasez de recursos,

tanto humanos como económicos, en México por ejemplo, la salud mental recibe únicamente el 0.85% del presupuesto de Salud, cuando la OMS recomienda destinar cuando menos un 10% ([www.prosaludmental.org.mx](http://www.prosaludmental.org.mx), 2010), y en su mayoría se destinan a la atención y el tratamiento especializados de los enfermos mentales, en vez de a un abordaje integral que comprenda la condición humana y los diferentes aspectos que interactúan en su determinación. Así, en lugar de priorizar la atención en grandes hospitales psiquiátricos, debería integrarse la salud mental en la asistencia primaria, ofrecer atención de salud mental en los hospitales generales y crear servicios comunitarios de salud mental ([www.who.com](http://www.who.com), *Ibid.*), para lo cual, es relevante también suspender la potestad absoluta de la comunidad psiquiátrica sobre el campo de la Salud Mental, que además tiende a hacer caso omiso de aspectos varios del Bienestar Psíquico al concentrarse en la organicidad, y promover entonces el diálogo interdisciplinario con la Psicología Clínica.

“La salud mental, abandonada por largo tiempo, es crucial para lograr el bienestar de los individuos, sociedades y países y debe ser vista desde una nueva perspectiva” fue el lema del 2001, año declarado por la OMS como el Año de la Salud Mental (Sandoval, J., 2010), reconociendo así la relevancia de lo psíquico en el desarrollo de las sociedades y su potencial impacto en el crecimiento de los países. Por lo cual, es de fundamental importancia contar con recursos que garanticen la calidad de los servicios de salud mental y facilitar el acceso a ellos, que tiene que motivarse también a partir del reconocimiento de su relevancia de parte de la sociedad en general.

Conceptualizar la Salud Mental en su totalidad, a partir únicamente de la visión médica, implica en primer lugar una reducción del fenómeno psíquico a su sustrato orgánico, lo que redundaría en un tratamiento primordialmente farmacológico que ciertamente representa un costo normalmente elevado para el paciente en términos económicos, pero además, en términos de dependencia u obturación de la posibilidad de abordar su problema de manera más integral; no alcanza para comprender fenómenos tales como la adherencia o inadherencia terapéutica, que se relaciona con la probabilidad de recaída, y así, con un gasto prolongado de recursos; la mera “*estaditización*” de trastornos mentales a la que tiende, imponiendo etiquetas

diagnósticas que deshumanizan la práctica; deja de lado aspectos sociales, históricos o culturales, que influyen en el desarrollo del malestar y en la manera de abordarlo; y coloca a otros profesionales, como los psicólogos, en una posición jerárquicamente inferior y sin posibilidad de injerencia en los asuntos que de hecho, les competen directamente, desconociendo además la proliferación desordenada de otros saberes que se proponen como vías rápidas y fáciles hacia la vida feliz, de cuyos métodos, fundamentos y efectos, se sabe muy poco.

Muestra de esto es la organización de nuestro sistema de salud a nivel federal, en el que la Salud Mental, que se encuentra a cargo de la Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, de la Secretaría de Salud Pública, y cuyo funcionario es el doctor en epidemiología Mauricio Hernández Ávila, es manejada por cualquier tipo de profesionales, menos psicólogos clínicos: tenemos como siguiente en el organigrama, a cargo de la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de la Salud Mental, a la T. R. -aunque se investigó, no logramos dar cuenta de lo que este grado o nombramiento significa, ni aún en el portal de transparencia, sin embargo es con él que aparece en el organigrama de la Secretaría de Salud- Virginia González Torres, quien además dirigió el CISAME, que a partir de 1979 y hasta 1999 era el Instituto Nacional de Salud Mental, fue también de las principales promotoras del Modelo Miguel Hidalgo, y de la reforma a la Norma Oficial Mexicana NOM-025-SSA2-1994, para la prestación de servicios de salud en unidades de atención integral hospitalaria médica-psiquiátrica, publicada en Diario Oficial de la Federación el 16 nov. 1995, a cargo de la Secretaría de Salud.

Seguimos con el Ing. Luis Gerardo Acosta del Lago, a cargo de la Dirección de Normatividad y Coordinación Institucional de la Secretaría Técnica; el Lic. Jorge Francisco Brito Tapia, que se ocupa de la Dirección de Desarrollo de Modelos de Atención en Salud; en seguida se encuentra vacante el puesto de Coordinación Administrativa; luego la Lic. Carla María Barragán Peña, ocupa la Subdirección de Acreditación y Fomento; la Lic. María Leticia Jaimes Ramos en la Subdirección del Centro Integral de Salud Mental (CISAME); la Dra. Sonia Fátima Meave Loza en la Subdirección de Coordinación Sectorial y Entidades Federativas; el Lic. Edgar Bernal

Chapa con la Subdirección de Desarrollo Normativo en Salud Mental; la Lic. María Elena Bravo Bustamante en la Subdirección de Investigación y Desarrollo en Salud Mental; el Lic. Cristian Eduardo Treviño Guerson en la Subdirección De Desarrollo De Instrumentos para la Atención en Salud Mental; y se encuentra vacante el Departamento de Vinculación de Proyectos Interinstitucionales (<http://portaltransparencia.gob.mx>, 2011).

Esta Secretaría diseña un Plan de Acción cada sexenio, que marca la línea directriz que seguirá la agenda del sector de la Salud Mental, y que en el periodo que va del 2007 al 2012 ([www.spps.gob.mx](http://www.spps.gob.mx), 2011), fue elaborado en su totalidad desde la perspectiva psiquiátrica, definiendo incluso el conjunto de servicios orientados a promover, mantener, proteger y restaurar la salud mental bajo el rótulo de “Atención Integral Médico Psiquiátrica” (*Ibid.*, Glosario:52). Si bien el nombramiento de María Elena Medina-Mora -Psicóloga Social- como Directora General del Instituto Nacional de Psiquiatría “Juan Ramón de la Fuente” en 2008, es ya un avance de la psicología en el marco institucional de la Salud Mental, lo anterior no deja de mostrarnos que, a nivel federal, en el espacio público los psicólogos clínicos brillan por su ausencia, y que probablemente su acción efectiva en él no se dará ni por una demanda del Estado, ni de la sociedad en general, por lo que la iniciativa debe surgir al interior del gremio.

Sin embargo, un avance relevante en el que esfuerzos interdisciplinarios vieron sus frutos, se suscitó en el Distrito Federal a partir del 22 de diciembre de 2010, cuando el pleno de la Asamblea Legislativa aprobó la Ley de Salud Mental del Distrito Federal, que, desde su entrada en vigor en febrero pasado, determina la responsabilidad del Gobierno capitalino, y en particular de la Secretaría de Salud, en la atención de las personas con trastornos mentales en la capital, contemplando además el quehacer del psicólogo en varios de sus artículos, así como la formación requerida para llevar a cabo un tratamiento psicoterapéutico. Sin embargo, aún está por elaborarse el Reglamento correspondiente, e implementarse las acciones que traduzcan en actos las disposiciones en esta Ley descritas.

Aproximar la psicología clínica a la comunidad, propiciar las condiciones óptimas para que ésta sea de verdadera utilidad a la sociedad involucrándose a lo largo del proceso que corresponde, debe ser un tema que interese a sus profesionales, pues en ellos recae la posibilidad de dar a conocer su relevancia social, así como el impulso de las medidas pertinentes para que su práctica se lleve a cabo de manera que el acceso a ella sea fácil y genere confianza. Es su responsabilidad, como habitantes de un espacio del conocimiento, emprender acciones para garantizar la calidad del servicio que ofrecen y extender su cultura a la sociedad, es decir, fomentar la educación social en los temas que al gremio competen, como corresponde a su ser-universitarios, respondiendo así a las características sustantivas del *Alma Mater*, y como comunidad, pugnar por su reconocimiento en el espacio público.

## 2. Gremio

Como dice Kant en la *Dietética*, no podemos pensar si comemos solos (Plascencia, 2006), así que para abordar el pensamiento -habitar- de los psicólogos clínicos, es necesario conocer cómo se comporta su comunidad, y para hacerlo, revisaremos los vestigios que su comportamiento ha dejado hasta ahora en el ámbito público. Retomando a la doctora Cassigoli (2010), el vehículo de la existencia humana es realmente su gregarismo. Indefenso ante la naturaleza, el ser humano posibilita -y dificulta- su existencia a partir del lazo social. Por su forma dual, el vínculo social es también problemático, generador y destructor, es el soporte de la humanidad. El habitar implica comunidad, es decir, tolerancia y conflicto (Corraliza; en Morales, 1997). No se habita solo, requerimos del otro que nos confronta, nos invade, pero a la vez, nos protege: tanto el otro-colega como el otro-saber, representan un reto y un amparo. Tanto si pensamos en los diferentes saberes con los que nos relacionamos continuamente, como si pensamos en los diferentes abordajes propuestos desde nuestro propio saber, es necesario reconocer su postura y su naturaleza con respecto a la nuestra, de modo que podamos encontrar los medios para beneficiarnos, lubricando y afirmando, dichas relaciones. Sin embargo, como señala Millán, ninguno de los grupos de psicólogos clínicos constituidos en asociaciones orientadas a la organización gremial y que podrían participar en el espacio público, cuenta con

legitimidad social dentro del gremio, por lo que sus propuestas no pasan de ser meras opiniones.

La Ley del Ejercicio Profesional del Distrito Federal, desde 1945, ofrece la organización gremial como solución a algunos de los problemas con los que se enfrentarán los profesionales, contemplando para esto la creación de los colegios. Es relevante conocer en este punto, la diferencia entre los colegios y las asociaciones de profesionales, pues estas últimas hacen referencia más bien a agrupaciones de varios individuos de manera no transitoria para llevar a cabo un fin común, no prohibido por la ley, y sin fines preponderantemente lucrativos (Jurado y Rodríguez, 1986), de manera que su personalidad jurídica no difiere en nada de cualquier otra sociedad civil, por lo que no cuentan con ningún atributo normativo. Sin embargo, los colegios sí cuentan con el reconocimiento del Estado para funcionar como foros oficiales de consulta y ejercer ciertas facultades normativas jurídicamente delimitadas, dentro de las cuales se cuentan agrupar y habilitar en el ejercicio público a los profesionistas, así como mediar entre los intereses de los agremiados, las expectativas de la sociedad y las necesidades del Estado (*Ídem.*). Se trata de pues, de organizaciones que figuran en el espacio público, y en las cuales se tratan los temas relevantes para el gremio y la disciplina, es decir, se trata de una forma de participación ciudadana.

La participación ciudadana constituye un proceso que dirige a la ciudadanía hacia la democracia, entendiendo esta como una forma de vida social, en que la colaboración de los ciudadanos en el tratamiento de asuntos públicos representa un elemento necesario para la construcción del orden político y social, es decir, es la voz del ciudadano libre y autónomo, que habla en la plaza pública. Representa entonces, la superación del déficit de la ciudadanía, es decir, constituye un valor en sí mismo, ya que contribuye a su fortalecimiento, estimulando el compromiso de los integrantes de una comunidad en el procesamiento y solución de las demandas sociales, al tiempo que favorece una cultura de tolerancia, creando también canales de comunicación que facilitan la articulación de intereses y los flujos de información (González, 2000; en Castro, González, Valenzuela, Morales y Avendaño, 2010) Así, la participación ciudadana se trata del involucramiento de los miembros de una



comunidad en la toma de decisiones públicas. Los hábitos del politizar que proponemos como elemento indispensable en nuestra perspectiva formativa, y que se corresponde con las características esenciales de la Universidad tales como la autonomía y la libertad, apunta final y naturalmente, a fomentar la democracia como una forma participativa de vida. Agruparnos para emprender acciones de participación ciudadana, significa hacer demandas concretas no para el beneficio final de un grupo en específico, sino buscando que cada acción potencialmente repercuta en un marco social más amplio.

Así, los psicólogos clínicos, que conforman y se formaron con la Psicología Clínica, y además, como universitarios, tienen una doble responsabilidad: en primer lugar, en tanto que universitarios, deben acercar su conocimiento a la sociedad, esto se hace a través del servicio en un primer nivel, pero para que sea realmente un desalejamiento, deben garantizar la calidad de este servicio; y en un segundo nivel, las medidas que el gremio considere necesarias y pertinentes para llevar a cabo este desalejamiento, requieren de traducirse en políticas públicas, de manera que queden efectivamente garantizadas por el Estado. Por lo tanto, de acuerdo con la Federación Nacional de Psicólogos de México (FENAPSIME, 2011), algunos de los asuntos que podrían convocar a la cohesión gremial, son los siguientes:

1. Mitificación social de la profesión.
2. Desempleo de numerosos colegas.
3. Bajos salarios para la mayoría de los psicólogos que trabajan en instituciones públicas.
4. Dependencia científico-tecnológica del extranjero.
5. Bajo reconocimiento social y laboral.
6. Existencia de numerosos charlatanes y usurpadores de la profesión.
7. Numerosos casos de colegas con irregularidades académico-administrativas.
8. Débil cultura gremial.

9. Numerosas prácticas profesionales de colegas carentes de ética profesional.
10. Ausencia o mínima participación gremial en la definición y desarrollo de políticas nacionales, estatales y municipales en diversas áreas sociales.
11. Mínimas ofertas de programas educativos de posgrado en Psicología.
12. Numerosas ofertas de programas educativos en Psicología sin validez oficial y de baja calidad académica.

Sin embargo, poco se ha hecho al respecto de estos asuntos. Durante los años 70's, se registró una verdadera explosión demográfica en el sector de educación superior, provocando una mayor demanda de matriculación en varias carreras, que al ser rebasadas en su capacidad, derramaron la población estudiantil hacia carreras menos solicitadas en ese momento, como psicología (Alcaraz; en CNEIP, 1999). Así, la población matriculada en las escuelas de psicología es cada vez más grande, llegando a ser una de las 13 más solicitadas en la actualidad, y cuyo flujo se dirige principalmente al área clínica. Ante el incontenible torrente estudiantil, se han ido creado nuevas instituciones que pretenden responder a (o aprovecharse de) su demanda, de modo que surgieron también organizaciones de psicólogos, intentando implementar mecanismos que evaluaran la formación que se estaba impartiendo, constituyendo las siguientes las acciones más contundentes de parte del gremio:

- Acreditación

Con el propósito de elevar la credibilidad en las instituciones de educación superior, y garantizar la calidad de sus servicios educativos a sus usuarios y a la sociedad en general, la evaluación de la educación superior comenzó a llevarse a cabo en 1978, cuando la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior se propuso para impulsar su desarrollo, planteándose para ello el recurso de la evaluación externa. Posteriormente, en 1998 se crea la Comisión Nacional Para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), que dio mayor énfasis a la importancia de la valoración integral de las instituciones educativas, y cuyos señalamientos en 1991, se hicieron efectivos con la creación de los Comités

Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior (CIEES) y organizaciones profesionales de la disciplina que cuenten con el aval del Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), que son los que actualmente evalúan los programas educativos en el país a nivel licenciatura.

Un programa educativo se define como la prescripción curricular y la plataforma organizacional de apoyo, cuya misión consiste en formar al profesional de una disciplina específica (Rodríguez Figueroa, López Suárez, Reyes y Lagunes, 2005). Se considera pues, que los programas educativos se constituyen tanto por las materias impartidas, como por el personal docente, la plataforma organizacional en que se apoyan, e incluso el perfil del alumnado, todos ellos elementos variables, que influyen en la manera de formar a los estudiantes. En Psicología, el encargado de acreditar planes de estudio es entonces el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), único organismo profesional avalado a partir del 2002, por el Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En 1971, el director de la Facultad de Psicología, el Dr. Luis Lara Tapia, fundó y presidió el CNEIP, con el propósito de promover el mejoramiento en el entrenamiento de los psicólogos y fortalecer la investigación. Para realizar esta tarea se crea su Comité de Acreditación, que es una instancia técnica, conformada por expertos procedentes de organismos gremiales representantes de las distintas perspectivas en psicología, que se encarga de establecer criterios y llevar a cabo el proceso evaluativo de las escuelas que enseñan Psicología, y acreditarlas. El CA-CENEIP comenzó sus funciones en 1992, y fue avalado por el COPAES a partir del 2004, siendo uno de sus principios rectores la colegialidad, desarrolló su propio modelo evaluativo, que aún sigue vigente y que consiste en las siguientes fases:

*Autoevaluación:* la institución en revisión, deberá responder un cuestionario de autoevaluación, elaborado por el CA-CENEIP para analizar y confrontar su programa con los criterios e indicadores de calidad académica, propuestos por el Comité. Se lleva a cabo en la sede del programa, por el personal que esta considere pertinente.

*Visita:* se nombra dos visitantes que califican con ciertos criterios considerados por el Comité, y que no se encuentren en conflicto de intereses, para llevar a cabo una revisión que dura tres días, en las instituciones sede del programa que hayan enviado su cuestionario correctamente, y pagado su cuota.

*Dictamen:* que se elabora con base en el informe de los visitantes, y contiene recomendaciones para el mejor desarrollo del programa. Esta fase finaliza con la ratificación del Comité Técnico, y la difusión de la acreditación en los medios con los que cuenta el CNEIP.

Los criterios de evaluación que se utilizan actualmente, pueden agruparse en los siguientes rubros:

- Normatividad institucional
- Conducción académico-administrativa
- Gestión administrativa y financiera
- Plan de Estudios
- Personal Académico
- Estudiantes
- Líneas y actividades de generación y aplicación del conocimiento (investigación)
- Infraestructura y equipamiento
- Servicios institucionales para la atención integral de los estudiantes
- Vinculación
- Procesos de planeación y evaluación

La Acreditación entonces, debe mostrar lo que una universidad hace por el bien de la sociedad, esto a través de la evaluación de la calidad su programa educativo, sin embargo, esta evaluación también pondrá de manifiesto las carencias de la institución, ubicándola en una escala con respecto a otras también evaluadas, y aquí empiezan los problemas, pues la enseñanza es un mercado entre otros, y como en todos, en este se trata de maximizar la utilidad, reducir el costo y mantenerse

competitivo valiéndose de publicidad favorable, y los efectos que sobre la calidad educativa y su evaluación, tienen estos factores no se han estudiado *ex profeso*.

Por otro lado, si bien se supone que la acreditación es un medio para garantizar la calidad educativa, los organismos responsables que comportan la última instancia en el tema, se encuentran desvinculados de ella. Así, independientemente de que un programa educativo se acredite o no, es posible que la SEP le extienda el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) con el que le basta a una institución educativa para operar, de tal manera que, según el CNEIP, de los 685 programas registrados en la SEP que actualmente imparten la licenciatura en Psicología, únicamente 63 han sido acreditados, es decir, el 9.2% (Téllez, Rodríguez y Méndez, 2010), con lo que se pone en evidencia la precariedad de la cultura de la evaluación no solo entre los agentes educativos, sino también en el gremio y la población en general. De ahí la relevancia de que el gremio tenga la disposición de asumir una posición activa respecto de este tema, discutiendo y emprendiendo acciones concretas a través de sus instituciones, que arrojen luz sobre esta situación y pongan de manifiesto su relevancia, pues a pesar de los logros que sí ha conseguido el CNEIP, no podemos depositar en él la totalidad de la labor, por lo que es imperativo que los propios profesionistas se muestren como los primeros interesados en el tema, a partir de un auténtico compromiso con el desarrollo de la disciplina en México.

El CNEIP, además, se ha dado la tarea de delimitar un perfil ideal del psicólogo mexicano, actividad a la que se dedicó particularmente durante el Congreso de Guanajuato, llevado a cabo en noviembre de 1999, dando inicio a una serie de acciones dirigidas a replantear la formación universitaria con vistas a que ésta ajuste al estudiantado a este perfil. La búsqueda de la identidad siempre ha sido problemática, delinear un ideal estático de ser, e intentar proyectarnos hacia él, ha traído a lo largo de la historia y en diferentes ámbitos, situaciones de destrucción, falta de tolerancia y de imposición de posturas, que no me parece realmente lo que la Psicología Clínica requiere. Si bien es evidente que debe haber criterios básicos para

evaluar y conocer la calidad en la formación, me parece peligroso hablar tal cual de un perfil ideal.

Por otro lado, México, representado por el Dr. Juan José Sánchez Sosa ha participado también en reuniones Trilaterales, con Estados Unidos y Canadá, en un esfuerzo de homologación académica, de manera que se favorecieran los intercambios académicos y profesionales. Sin embargo, como en otros tratados de esta índole, no se logró llegar a acuerdos justos, pues las legislaciones profesionales de ambos países del Norte, eran muy desfavorecedoras para la práctica de nuestros profesionales en sus territorios, al contrario de la situación de los practicantes extranjeros en México, que se encuentran con pocas o ninguna restricción.

#### - Certificación

La certificación profesional se refiere al proceso evaluativo que pueden llevar a cabo únicamente los Colegios de profesionales, respecto de los conocimientos y las competencias con las que cuenta un profesional titulado. En algunos países, como E.U., someterse a estas evaluaciones intergremiales es un requerimiento vinculante, del que depende la posibilidad de practicar en el estado propio, o en algún otro. En México, la ley contempla en el artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y el artículo 21 de la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional, en lo relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, “que la Secretaría de Educación Pública (SEP), por conducto de la Dirección General de Profesiones, tiene entre sus atribuciones la de vigilar, con el auxilio de las asociaciones de profesionistas, el correcto ejercicio de las profesiones.” (SEP, 2010). El papel de la certificación de profesionales, según lo descrito por la SEP, es el de demostrar a la sociedad la calidad de la práctica, desarrollo profesional y actualización de los profesionales, abriéndolos así también a la competencia e interacción entre países. Y son los colegios de profesionales los encargados de llevar esta tarea a cabo. Sin embargo ¿Qué sucede en México cuando un profesional practica sin haberse certificado? ¿Quién le exige a un psicólogo clínico mexicano que se certifique y mantenga esa certificación actualizada? ¿Quién denuncia a un psicólogo clínico mexicano por practicar sin certificación? ¿Qué usuario está enterado

de que existen estas certificaciones y de que ofrecen algún beneficio? ¿y cuántos psicólogos clínicos lo están? ¡Es impresionante estar en la cafetería de la Facultad de Psicología de la UNAM, y que psicólogos a punto de graduarse, que lo ven a uno leyendo sobre acreditación, certificación, CONAPSI, COPAES y CNEIP, le pregunten qué es eso, y uno mismo estarse apenas enterando! Sin embargo, ¿es culpa sólo de los estudiantes este desconocimiento? O ¿comparten Formación y organizaciones profesionales, la responsabilidad también?

La evaluación –tanto en su faceta de acreditación, como en la certificación- es una vía a través de la cual el gremio podría ejercer su autonomía, en el sentido de promover la libertad de pensamiento y desarrollo dentro de la psicología, entendiendo esta libertad como el actuar del que uno puede hacerse cargo frente a sí mismo y a la sociedad, valiéndose de ella para conocer el estado del arte y a partir de él, tener conocimiento de las carencias que existen en términos formativos, para emprender acciones orientadas resolverlos, de tal manera que, al menos por ese flanco, lograra garantizarse la calidad de la práctica. Se trata solamente de un paso posible, no el único, que además se nos presenta problemático, pues para que se llevara a cabo efectiva y éticamente, como bien señala Millán (1982) requeriría de su plena legitimación al interior del gremio, así como de las instituciones competentes, ya que sin ella, será imposible que se forme una verdadera cultura al respecto. Se trata de dos acciones para las que están facultados los organismos de la sociedad civil, a través de las cuales los profesionales pueden participar en el ordenamiento de su comunidad. Sin embargo, estas no han logrado trascender al espacio público, pues no cuentan con la atención de instancias gubernamentales, ni, obviamente, de la sociedad en general, por lo que el impulso de esta actividad recae en un gremio cuyas diferencias teórico-metodológicas han dificultado el establecimiento de estándares únicos bajo los que todos aceptaran y buscaran ser evaluados, independientemente de sus filiaciones teóricas. Además, vemos que en México es únicamente la acreditación y de manera muy incipiente, casi podríamos decir poco efectiva respecto de sus objetivos debido a su falta de cobertura, la que se lleva a cabo.

Así, de los al menos tres aspectos de los que la titulación no logra actualmente dar cuenta, y de los que la evaluación<sup>3</sup> podría arrojar información que sirviera a su abordaje, a saber, que quien practica la psicología clínica, efectivamente haya cursado suficientes materias al respecto y se haya formado dentro de esa área –pues no hay nada que impida a un psicólogo laboral, educativo o social practicar la clínica, más que la propia ética-; la calidad de su formación; y la calidad de la práctica, que requiere de la actualización respecto de los cambios en su campo; en su estado actual no alcanza. Si pretendemos propiciar las condiciones óptimas para el fortalecer la práctica de la psicología clínica en México, consolidando su lugar en el espacio público y reivindicando su relevancia social, requerimos de profesionales que cuenten con los recursos teóricos-metodológicos y el compromiso profesional para emprender acciones contundentes, sin embargo, podemos decir que incluso ignoramos cómo se lleva a cabo la formación de profesionales y su práctica a lo largo y ancho del país, pues ni las instituciones ni los profesionales participan en un reconocimiento del terreno, abriendo su propio ser-profesional al conocimiento del gremio.

Los resultados de las distintas formas de evaluación a la formación superior en México han tenido resultados variables, sin embargo, indica Luengo (*Op. Cit.*) que si bien algunas universidades a raíz de la examinación han modificado sus estructuras académicas y funcionamiento, en otros casos éstas lo que han perfeccionado es la imagen institucional externa, sin modificar sustancialmente el funcionamiento interno, convirtiendo la evaluación en un proceso burocrático para obtener mayor financiamiento, fomentando la corrupción tanto en los organismos evaluadores como en las instituciones evaluadas. Por otro lado, indica el autor que las comunidades académicas quedaron marginadas en la definición y aplicación de las políticas de evaluación “dándose la interlocución restringida entre las entidades gubernamentales y los rectores y sus equipos (...) La solidaridad, lo colegiado, el

---

<sup>3</sup> “El examen lleva consigo todo un mecanismo que une cierta forma de ejercicio del poder con cierto tipo de formación de saber” (Foucault, 2009:218), de ahí que la evaluación profesional se nos presente en sí misma como una cuestión conflictiva. Así, en este trabajo no la pretendemos como solución necesaria, ni estipulamos una forma correcta de llevarla a cabo, sino que la consideramos en tanto actividad ya propuesta por el gremio, que sin embargo no ha logrado concretarse, poniendo de manifiesto ciertas circunstancias como la falta de legitimidad en sus propias iniciativas.



compartir conocimientos y aún trabajo colectivo, quedó relegado por la lógica avasalladora del rendimiento, la producción y la competencia” (Luengo, *Op. Cit* : 12).

Ante este escenario, se hace necesario replantearnos la orientación de las actividades de las organizaciones de psicólogos. En general, como indican Jurado y Rodríguez (1986), en México éstas tienen más bien un perfil académico, y se dedican en su mayoría a tareas de divulgación, capacitación y actualización de sus miembros, aunque en realidad no cuentan con la facultad legal para habilitar o certificar a los profesionales, pues no cumplen con los requerimientos para considerarse propiamente colegios, y tampoco logran agrupar de manera significativa a los profesionales de la psicología clínica. Sin embargo, poco se ha documentado al respecto recientemente, por lo que es necesaria una investigación más amplia sobre las organizaciones profesionales de psicólogos clínicos que nos ayuden a replantearnos su papel en la sociedad.

Más que instancias únicamente de difusión, actualización y evaluación, una forma posible de pensar a las organizaciones profesionales de psicólogos clínicos podría ser como encargadas del trabajo de traducción que implica tomar la palabra pública: la articulación de las demandas privadas en forma pública, que es requerimiento para politizar. Esta labor, finalmente integraría las anteriores, pero imbricándolas con el espacio público. Si pensamos en la organización profesional como un modo de capital social, a partir del cual se facilitan acciones colectivas y se pueden impulsar cambios, para que estos se orienten al espacio público y en beneficio de la comunidad, éstas deben orientarse por el compromiso social de las personas que las hacen funcionar, que son los mismos profesionales, pues de hecho se ha visto que no todas las formas de asociación social resultan en un beneficio, sino que también pueden tener efectos perniciosos como de discriminación, segregación y obstaculización del cumplimiento de las metas de otros (Vargas, 2002).

De hecho, nuestro gremio como comunidad profundamente segmentada, probablemente ha incurrido en este tipo de organización, truncando la realización de sus propias iniciativas, como es el caso de la evaluación profesional, motivo por el cual, en esta tesis estamos apelando a la formación de estilos de vida políticos,

cooperativos, dialógicos y tolerantes, como bien observamos que se intenta promover a partir del AFAC, y en conciencia de la complejidad de la realidad, que favorece el Área Contextual, de manera que la orientación que se da a los proyectos colectivos surgidos al interior del gremio, y la actitud que se toma frente a ellos, sea una crítica, surgida del auténtico interés por “*la Cura*” de la disciplina.

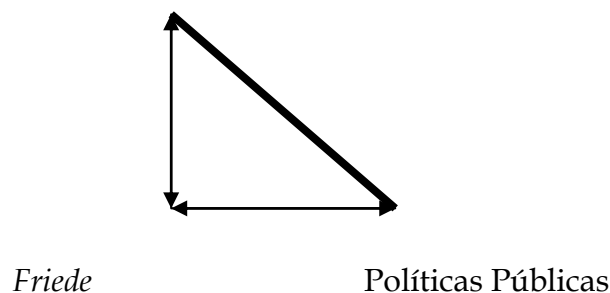
Putnam define el capital social como ciertos “aspectos de la organización social (...) que facilitan la coordinación y la cooperación” (Putnam, 1993; en Vargas, 2002: 75), poniendo especial atención en el “compromiso cívico” de grupos informales, cuya participación, concluyó, se relaciona con un buen gobierno y progreso económico. El estudio que realizó, en una comunidad italiana y con metodología y resultados muy criticados debido al reduccionismo con que interpreta y define procesos tan complejos (*Íbid.*), lo que rescata es valor de las relaciones sociales con comportamiento político, en el marco de la gobernabilidad. En su trabajo, con el concepto de capital social Putnam hace referencia a organizaciones informales y voluntarias, que si bien son importantes para la asunción de normas, no llegan a figurar en el espacio público de manera propositiva, y sin embargo, las organizaciones profesionales sí están contempladas por la ley que les otorga ciertas facultades, aunque actualmente no las ejerzan. Así, es de señalar que el capital social no se consume con el uso sino que desaparece con el desuso, y que aunque no se puede identificar y medir fácilmente, se sabe que no puede construirse mediante intervenciones externas, pues estas tienden a afectar el ya existente y generar efectos indeseables (Vargas, *Íbid.*), por lo que es indispensable que sean los psicólogos clínicos quienes renueven su interés en relacionarse, formando redes a partir de las cuales pueden emprender acciones conjuntas que se hagan oír en el espacio público.

### 3. *Sorge*: Acción colectiva en el espacio público

Si la *Cura* refiere a una forma de ser del “ser ahí”, que lleva a la libertad en el sentido de *Friede*, es decir, como un positivamente poner a resguardo, propiciando las condiciones en las que algo puede desplegar sus diferentes posibilidades, podemos preguntarnos, respecto de la práctica profesional que se dedica al tratamiento de la Salud Mental en general, y en particular, a la promoción del Bienestar Psíquico, ¿qué implicaría este habitar que “positivamente poner a resguardo”? Retomamos aquí el diagrama propuesto en el capítulo primero, acerca de los fenómenos que, suscitándose en la localidad de la Psicología Clínica, darían lugar a *Friede*:

- **Figura 2.**<sup>4</sup> Fenómenos de *Sorge* en un plano local:

Compromiso profesional de Psicólogos Clínicos



En este sentido, *Sorge* implica un emplazamiento de lo intenso y lo extenso<sup>5</sup>, es decir de la comprensión interna que implica el compromiso, con los vestigios tangibles del pensamiento social: las instituciones. De tal manera que, lo que haremos en este punto será detallar los alcances de la participación de los profesionales, el gremio que habita la Psicología Clínica, en el espacio público. A este respecto, en primer lugar señalaremos que, si bien se trata de un espacio en el que se organiza la vida social, a través del diálogo que formula demandas orientadas a formar una nueva norma o ley, éste se diferencia del espacio parlamentario, en tanto que el primero es el espacio privilegiado de la participación política a través de la acción colectiva, mientras que

<sup>4</sup> Ver Cap. I; Paréntesis.

<sup>5</sup> Ver Spinoza, La Ética

el segundo es el campo propiamente jurídico, en el que se da la organización formal, a partir de la interacción de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial (Mota, 2011). Positivamente poner a resguardo un *saber-hacer*, que forma parte de un espacio común -el conocimiento como construcción social-, y que toma la forma de un servicio, que además es ya por ley considerado un derecho, requiere pues de la interacción entre estos dos espacios. Si pensamos en esta interacción como un diálogo que permite la participación ciudadana en la adopción de decisiones, nos encontraríamos realizando un movimiento deliberativo de legitimación de las condiciones que se estipularían fácticamente a través de recursos institucionales.

Esta deliberación se funda en el conflicto, a partir del cual podemos observar ónticamente, lo que ontológicamente denominamos la "Cura": el conflicto nos muestra un "cómo le va" a alguien -a un gremio, por ejemplo- del tipo del "encontrarse", que nos abre un estado de cosas. Así, es posible, a partir de él, reconocer el mundo del que emerge, haciéndose patentes ciertas deficiencias o excesos que dificultan *Friede*, y debatir las posibles maneras de abordarlos. En lo que al *saber-hacer* profesional de los psicólogos clínicos, en tanto que su campo además de un servicio, comprende un derecho, un modo de ese "positivamente poner a resguardo" que implica *Friede*, sería involucrarnos en el proceso de elaboración, implementación y evaluación, de las políticas públicas que posibilitan el campo de su competencia -el Bienestar Psíquico dentro de la Salud Mental- como derecho, garantizando el acceso de la gente a los servicios correspondientes.

Habíamos dicho anteriormente que la OCDE identifica ciertos desafíos en la efectividad de las políticas públicas en Latinoamérica, respecto de los cuales las organizaciones no gubernamentales, como es el caso de los colegios y las sociedades de profesionales, tienen cada vez un papel más relevante. Estas organizaciones, que han asumido un papel primordialmente de difusión académica entre especialistas, bien podrían fungir como asesoras en la identificación de problemas sociales, la vigilancia en la consistencia entre la formulación de políticas públicas y su implementación, su difusión en la sociedad, la denuncia cuando éstas se subordinan a las agendas partidistas y la demanda de resultados. Una coyuntura favorable para

emprender estas acciones, se presenta con la nueva Ley de Salud Mental del Distrito Federal, entrada en vigor en febrero del 2011, que por primera vez contempla el quehacer del psicólogo en el marco legislativo de la Salud Mental.

Antecedente a esta, en el 2007, a través del trabajo interdisciplinario se planteaba ya la interacción entre el espacio público y el parlamentario, en una propuesta de norma que apuntaba a resolver la necesidad de garantizar la calidad del tratamiento psicoterapéutico, estableciendo ciertos requisitos mínimos indispensables con los que consideraban que debería contar un psicoterapeuta, tanto a nivel de características personales como curriculares. El documento proporcionado por el Dr. Juan José Sánchez Sosa, que dirigió el Consejo Técnico para la Normatividad del Psicólogo y el Psicoterapeuta en el Área de la Salud (en adelante CTNPP) encargado de la elaboración en el proyecto de norma para la regulación de la psicoterapia, y en la que participaron la Asociación para el Desarrollo Humano, el Colegio Nacional De Psicólogos, la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, el Consejo Mexicano de Psicoanálisis y Psicoterapia, el Consejo Mexicano de Terapia Familiar, la División de Psicología Clínica y Comunitaria, IAAP, la Facultad de Psicología de UNAM, el Instituto Mexicano del Seguro Social, el Instituto Mexicano de Psicoanálisis, y la Sociedad Mexicana de Psicología, aunque nunca entró en vigor, marcó la pauta definiendo aristas a seguir en lo correspondiente a la certificación y las características del profesional de la psicoterapia, y nos serviremos de él para ejemplificar lo que se ha hecho en el campo, y de qué manera el gremio puede participar en el diálogo entre el espacio público y el parlamentario.

Si bien, la OCDE señala que el proceso de las políticas públicas no es altamente rutinario, Bardach (1998) recomienda comenzar delimitando un problema ayudándonos con la pregunta “¿qué tipo de problemas privados merecen ser tratados como asuntos públicos y por lo tanto, resueltos usando fondos públicos?”. Este es precisamente el primer nivel en el que el gremio podría involucrarse, asesorando respecto de la definición de los problemas que competen a su campo. De tal manera que, justamente, el CTNPP (2007) comenzó identificando un conflicto de

esta índole: el exceso en la variedad de servicios que se ofertan para aliviar los padecimientos psíquicos, sin demandar un título profesional ni una especialización que prevengan el riesgo de enfermedades iatrogénicas, y que además crean confusión entre el público que requiere dichos servicios. Tras haber identificado un problema, el paso siguiente, de acuerdo con Bardach (*Ibid.*), es la reunión de información, que requiere de una investigación que sin duda se beneficiaría de la participación y asesoría de los especialistas, en este caso, en psicoterapia. En el documento elaborado por el CTNPP, se consideran los códigos elaborados por las diferentes asociaciones de psicólogos, y como referentes importantes, previos a la propuesta de norma que sería la primera en su tipo, a las siguientes normas oficiales ya existentes<sup>6</sup>.

Una vez delimitado el problema, así como sus factores más importantes, y habiendo reunido datos, para que sea posible proceder con el diseño e implementación de una política pública que lo resuelva, es indispensable que éste sea reconocido tanto por la sociedad como por los actores del espacio de organización formal, como un problema socialmente relevante, y es este otro nivel en que puede involucrarse el gremio: el desarrollo de estrategias de agenda pública, de manera que el problema identificado se integre en la agenda legislativa. Este es el punto propiamente de debate, en el que el gremio puede participar no solo como experto o evaluador, sino como *stakeholder*, como una parte interesada que forma parte del debate en la consideración de distintas alternativas de políticas (OCDE, *Op. Cfr.*), abriendo el proceso tanto a la academia, como al sector no gubernamental.

---

<sup>6</sup> Para mayores referencias ver [www.facmed.unam.mx/sss/nom/normas%20oficiales.htm](http://www.facmed.unam.mx/sss/nom/normas%20oficiales.htm):

NOM-168-SSA1-1998, del expediente clínico.

NOM-178-SSA1-1998, que establece los requisitos mínimos de infraestructura y equipamiento de establecimientos para la atención de pacientes ambulatorios.

NOM-025-SSA-1994, para la prestación de servicios de salud en unidades de atención hospitalaria médico-psiquiátrica.

NOM-173-SSA1-1998, para la atención integral a personas con discapacidad.

NOM-028-SSA2-1999, Para la prevención, tratamiento y control de las adicciones.

NOM-167-SSA1-1997, para la prestación de servicios de asistencia social para menores y adultos mayores.

NOM-009-SSA2-1993, para el fomento de la salud del escolar.

NOM-174-SSA1-1998, para el manejo Integral de la obesidad.

A continuación, se hace una propuesta, en este caso el CTNPP se fijó como objetivo regular los servicios psicoterapéuticos mediante el establecimiento de requisitos de formación curricular, perfil profesional, y estableciendo los derechos y obligaciones de los psicoterapeutas así como de los pacientes. Posteriormente, el proyecto de norma procede a definir su campo de aplicación y lo que entiende por cada uno de los términos a los que hará alusión –qué debe entenderse por terapeuta, psicoterapia, paciente, etcétera- y lo hace sin circunscribirse a ninguna escuela de psicología en particular, permitiendo con eso que, en sus disposiciones, lo que se marque sea un mínimo necesario en común para todos los psicoterapeutas, sin interferir ni conceptual ni metodológicamente con la escuela teórica a la que se adhieran, pero con lo que queden habilitados para hacer un reconocimiento completo del caso y tener una conducta ética y competente respecto de él, dirigiendo pues la terapia, de acuerdo a su propia formación.

Así, esta propuesta apuntaba a normar acerca de las herramientas mínimas con que un profesional de la psicoterapia debe contar, contemplando incluso los mecanismos para evaluarlas, respetando el cómo de las distintas aproximaciones posibles, sin embargo, sí define a los profesionales que practican la psicoterapia a partir de una formación en el área de la salud, y con un estudio de posgrado en psicoterapia, con lo que, intentando resolver el problema de la calidad en los servicios de salud mental, nos plantea otra cuestión en cuanto a la posibilidad para los profesionales en ciencias humanas de practicar psicoterapia, que sería un factor que habría de considerarse en una evaluación tipo costo-beneficio de potenciales resultados.

La asesoría experta en este marco, funciona pues como un tipo de gerencia pública que apunta a reducir la brecha entre el ámbito político y el especializado, entre la formulación y la implementación en la gestión de políticas públicas (OCDE, 2010), sin embargo, estos cuadros profesionales en América Latina, brillan más por su ausencia que por su presencia (*Ídem.*). Ya en una etapa de implementación de la política pública, el gremio podría continuar asesorando a las secretarías públicas encargadas de llevar esto a cabo, proveyendo información al respecto e involucrándose en el diseño de los programas de acción específicos. Finalmente,

durante la etapa de evaluación, los cuadros profesionales podrían asesorar en la adecuada interpretación de los datos que ésta arroje, y apoyar en la difusión a lo largo del proceso.

Estas acciones, efectivamente constituirían una forma deliberativa de orientarse a la articulación de facticidad y validez en un sistema de contrapesos (democrático), en tanto que es la ciudadanía la que demanda y se involucra en la toma de decisiones que les conciernen directamente, negociando los planes de acción posibles, en un proceso de continua crítica y legitimación de las condiciones en que se suscita aquello que les interesa, que en este caso es el quehacer psicoterapéutico. En este sentido, la dimensión política del *ser-profesional* es solidaria con la Cura en tanto que mantiene abierto el diálogo respecto de las condiciones en que se habita.

- Una coyuntura en el espacio parlamentario:

Una vez ejemplificado el proceso que llevaría el establecimiento del diálogo entre el espacio público y parlamentario, nos enfocamos en la tareas que de facto se abren para los psicólogos clínicos en el Distrito Federal, a partir de la nueva Ley de Salud Mental, como oportunidad de intervenir en el establecimiento de las condiciones que regirán su quehacer.

Publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, el 23 de febrero del 2011, durante la administración del Jefe de Gobierno Marcelo Ebrard Casaubon, la Ley de Salud Mental del Distrito Federal, hace la primera mención acerca del bienestar psíquico en el espacio jurídico, como derecho de toda persona en su Capítulo Primero, Art. 5º, punto cuarto, y de suyo la responsabilidad de garantizarlo. Nos encontramos pues frente a una coyuntura favorable para fomentar la participación del gremio, pues con esta iniciativa se abren campos de acción concretos, además de un espacio para el debate, por lo que a continuación revisaremos lo que de esta ley nos atañe principalmente: compuesta por diez capítulos, que van desde las disposiciones generales, las especificidades de las responsabilidades de cada actor dentro de la promoción de la salud mental, hasta las sanciones que se contemplan por faltas a lo que dicta, nos ocupan principalmente en el Capítulo I (Disposiciones Generales), el II



(Atención por grupo y Vulnerabilidad), el Capítulo III (De las Acciones para la Salud Mental) que describe en gran parte las funciones que en este ámbito puede desempeñar el psicólogo, el Capítulo IV (del Consejo de Salud Mental para el Distrito Federal) y el V (del Sistema de Información, Vigilancia y Evaluación en Salud Mental) en los que el gremio podría participar como asesor, el Capítulo VI (de los Recursos humanos) que describe las características formativas y éticas de los prestadores de salud mental. Subrayaremos pues los puntos que principalmente nos interesan.

Continuando con el Art. 1º del Capítulo I, en el punto quinto se define lo que implica un diagnóstico psicológico, y en el octavo la evaluación psicológica, mientras que el punto sexto señala la formación básica que deben tener quienes se dedican al tratamiento de la salud mental: profesional en psiquiatría, profesional en enfermería, profesional en trabajo social y profesional en psicología. Si bien, es ya un avance que el quehacer respecto de la Salud Mental no sea considerado simplemente desde una perspectiva médica, es de hacer notar que, en lo que a la psicología respecta, no se detalla qué tipo de psicólogo es el que está preparado para ejercer el tratamiento psicoterapéutico. En la misma tónica, el punto octavo del mismo artículo, define la psicoterapia como “el conjunto de métodos y recursos utilizados para el tratamiento psicológico con el propósito de promover la adaptación al entorno, la salud física o psíquica, la integridad de la identidad psicológica, el bienestar de las personas y el mejoramiento de su calidad de vida”.

La siguiente mención que nos concierne en la ley, es la del Art. 7º, que hace obligatorio contar con credenciales mínimas de grado, es decir, el Título y la Cédula Profesional a la vista, de manera que sea identificable como profesional certificado. Sin embargo, como vimos en el capítulo anterior, en lo que a psicología refiere, este Título puede provenir de escuelas que no se encuentran debidamente acreditadas, por lo cual no garantiza una calidad formativa. Por su parte, el Art. 8º, que señala las obligaciones de la Secretaría, abre vetas para la participación del gremio, ya sea efectivamente proveyendo un servicio bajo las distintas formas de atención que contempla este apartado -módulos de atención o vía telefónica-, o en el diseño de

programas y en las redes de coordinación y supervisión de acciones para la salud mental, en el Sistema de Información y Vigilancia en Salud Mental, o, como contempla el punto noveno, formando parte del debate a manera de participación social. Así, realmente se abre la oportunidad de validar las políticas al respecto de la salud mental, pues ya desde el espacio parlamentario se nos permite e incluso incita, a participar en la construcción de las condiciones en las que se despliega nuestra disciplina con respecto de lo público.

Del mismo modo, el Art. 10º indica que todos los prestadores de servicios de salud mental deben involucrarse en programas de educación respecto de la salud mental, a la población en general, aunque notamos en él un sesgo hacia informar respecto de la detección de trastornos mentales, que al moverse en un espectro de salud-enfermedad, podría dejar de lado aspectos primordiales respecto de lo psíquico, que no se circunscriben a esa visión. Habíamos observado en el capítulo anterior, que si bien la difusión es una de las principales tareas del gremio, en psicología ésta se hace exclusivamente entre expertos, y sin embargo, aquí se nos convoca a involucrarnos más con la sociedad, enriqueciendo la perspectiva con lo que la psicología desde sus diferentes escuelas, tiene que aportar. Este es un punto de especial importancia para la Cura de nuestra disciplina, que como hemos venido diciendo, requiere de que la aproximemos a la población en general, y el primer paso para facilitar su acceso a ella, es darla a conocer.

El Capítulo II, se ocupa de priorizar los grupos que requerirán distintos niveles de atención, de acuerdo a su vulnerabilidad. Se encuentra orientado principalmente a los aspectos preventivos, privilegiando a la niñez, por lo que hace mención también de la participación necesaria por parte de la Secretaría de Educación, tanto en instituciones públicas como privadas, para la prevención y pronto diagnóstico. Al respecto, los artículos que nos ocupan principalmente, son el 15º que autoriza al Sistema de Investigación, Vigilancia y Evaluación en Salud Mental como proveedor de información para la atención, desempeñando así una función de asesoría que requiere representatividad del gremio. El Art. 16º, en congruencia con lo mencionado en el artículo décimo, señala también la importancia de contar con especialistas en

psicoterapia en las instituciones educativas, que además de dar tratamiento, diseñen programas y materiales informativos para la comunidad escolar.

Respecto del SIVESM, éste será un centro de información técnico encargado de tareas como investigación acerca de la salud mental – que se definió con un sesgo médico, enfocado a los trastornos mentales-; brindar asesoría y proporcionar información al Consejo, así como a otros organismos de Administración Pública relacionados, a los privados, sociales y públicos involucrados con el tema; diseño de programas de trabajo al respecto, y difusión de resultados; diseño y coordinación de programas de capacitación y actualización de los encargados de la atención a la salud mental. De tal manera que fungirá como un factor de contrapeso, apoyado en conocimiento especializado, al poder administrativo que regirá al Consejo, lo que debe instar a nuestras asociaciones de profesionales a darle a su trabajo una dimensión que trascienda la mera información entre especialistas, y asumir una tarea de asesoría y difusión respecto de estos asuntos.

Habrá que ver, de acuerdo con el Reglamento, cómo se compondrá este organismo, sin embargo son los cuerpos profesionales y académicos en la materia quienes realmente están capacitados para desempeñar estas funciones, y debido al soporte que a partir de ellas aportará para la implementación de la ley, requiere de legitimidad principalmente entre aquellos actores que la harán efectiva, por lo que deben involucrarse los gremios que intervendrán en su aplicación.

El Capítulo III, en el que encontramos muchas similitudes con la propuesta de norma presentada por el CTNPP en el 2007, es de particular interés para nuestra comunidad, ya que norma la atención de la salud mental, para lo cual, el Art.19º y el Art. 20º indican las actividades a través de las cuales se llevarán a cabo en la prevención de riesgos y la promoción de la salud mental, ambas, señala el Art. 21º, a partir de un enfoque psicoeducativo, que dé orientación respecto del proceso por el que pasan los pacientes.

El Art. 22º, por su parte, detalla los objetivos del psicodiagnóstico, el 23º señala en qué consiste, y el 24º indica que esta tarea debe realizarse por psicólogos certificados

en instituciones educativas que realizan dicha actividad, y además haber recibido capacitación de un cuerpo colegiado que respalde la calidad de su conocimiento al respecto. Sin embargo, hemos ya revisado las dificultades que la organización del gremio presenta para llevar a cabo de manera satisfactoria lo que este artículo requiere. Si bien contamos con un organismo evaluador de instituciones, con endeble legitimidad, no contamos ni con un incipiente sistema de certificación que pueda respaldar lo que este artículo requiere. Este problema se acentúa con el Art. 25º, que define al psicoterapeuta como un psicólogo con cédula profesional y con posgrado en psicoterapia, que pueden obtenerse de instituciones no acreditadas. Así, este apartado requiere que se replantee el problema de la evaluación profesional desde nuevas perspectivas, renovando así el diálogo intergremial de manera que logre darse cauce a lo que desde otras esferas se nos está solicitando.

En este capítulo también se delimitan las características de los espacios de tratamiento, particularmente cuando es provisto por la Secretaría de Salud. Otro artículo relevante en este capítulo es el 32º, que señala la responsabilidad del psicólogo en cuanto a la información que debe proporcionarse tanto al paciente como a sus familiares, respecto de lo que puede esperar del tratamiento.

Por otro lado, el Capítulo IV habla acerca del Consejo de Salud Mental, organismo encargado de su gestión en el Distrito Federal, y cuyas funciones van del diseño de políticas públicas en la materia y la supervisión de su implementación, servicios de consulta respecto de planes y programas, suscribir instrumentos jurídicos de coordinación con otras entidades, analizar los proyectos de participación ciudadana, vinculación de los sectores social, público y privado, hasta vigilar la administración del Fideicomiso para la Salud Mental. Éste organismo estará compuesto por la Jefatura de Gobierno en la presidencia, la Secretaría de Salud en la vicepresidencia, SEDESOL, Secretaría de Seguridad Pública y la Secretaría de Finanzas. Además de estos integrantes, de acuerdo con lo señalado en el artículo 1º, el Consejo deberá invitar a formar parte de él a un integrante de la UNAM, uno del IPN, uno de la Organización Panamericana de la Salud, y a una representación de organismos de la Sociedad Civil que trabajen estos temas, contando todos ellos con voz y voto. De tal

manera que aquí se abre otra ventana para las actividades del tipo de gerencia pública que propusimos en el capítulo anterior para las organizaciones gremiales, pues además, de acuerdo con el Capítulo V, este Consejo recibirá orientación técnica del Sistema de Información, Vigilancia y Evaluación en Salud Mental (SIVESM), cuya integración y funcionamiento, como ya dijimos, serán estipulados por el Reglamento de la Ley de Salud Mental, en cuya elaboración debe involucrarse el gremio, ya que en él se detallará el marco de implementación de la ley.

De hecho, el diputado Carlos Augusto Morales Díaz, inauguró el 5 de mayo del año corriente, la primera “Reunión de Trabajo Interdisciplinaria para el análisis y exposición de propuestas para el Reglamento de la Ley de Salud Mental del Distrito Federal”, que reunió especialistas de diferentes disciplinas para que contribuyeran en la elaboración de un documento base que dé contenido a dicho instrumento jurídico, a efecto de definir la forma en que se abordarán las atribuciones conferidas en la nueva normatividad. Al evento asistieron el Director Jurídico de la Secretaría de Salud del D.F., la Dra. María Escamilla Cejudo, Coordinadora del Programa de Salud Mental del D.F., psiquiatras de la Secretaría de Salud, psicólogos de la red Hospitalaria del Gobierno del Distrito Federal y personal médico adscrito a Reclusorios, y representando a la UNAM, el Dr. Juan José Sánchez Sosa.

Entre los temas que se abordarán encontramos asuntos como los métodos para que personas con trastornos mentales sean incorporados a la plantilla laboral de alguna instancia de gobierno, la elaboración de un catálogo de trastornos considerados de atención prioritaria, la forma de tratarlos y los centros donde se proporcionará la atención, así como el procedimiento para la internación de personas en centros públicos, sociales y privados. Sin embargo, podemos preguntarnos por qué tan integralmente está compuesto este comité de trabajo para el Reglamento, y por la selección de los temas, a los que se les podría estar dando soluciones muy sesgadas si los debatientes se concentran en una misma perspectiva. Temas de tal relevancia, y otros que pudieran ponerse en la mesa, serán tratados en estas sesiones resultando en el diseño del funcionamiento de una ley que aplicará a todo un gremio que

posiblemente no esté ni en condiciones de discutirla, y tampoco cuente con los medios para facilitar su acatamiento, involucrándose en sus mecanismos.

Por su lado, el artículo VI, sobre los Recursos Humanos habla de los principios de equidad e imparcialidad que, regidos por una perspectiva de derechos humanos, deben orientar el actuar del profesional, buscando siempre la integralidad físico-mental en la atención prestada. Subraya sobre todo la capacitación especializada requerida en materia de prevención, tanto para los psicólogos como para los servidores públicos que atiendan el tema, lo que requiere, como hemos venido diciendo, de un enfoque informativo y psicoeducativo, que dé a conocer la importancia del bienestar psíquico y la salud mental, en la calidad de vida en general.

Los Capítulos VII y VIII, que sólo mencionaremos, hacen referencia a los procesos de internamiento, y las unidades médicas en reclusorios respectivamente, señalando las obligaciones de las instituciones correspondientes y sus profesionales, así como los derechos de los sujetos de la atención. El Capítulo IX, delinea lo correspondiente al Financiamiento de la Salud Mental, tema en el que los cuadros profesionales y organizaciones gremiales, pueden ejercer un papel de vigilancia. Y por último, el Capítulo X, que habla de las sanciones y el recurso de inconformidad, tipificando las faltas a esta ley como faltas administrativas, que pueden denunciarse ante la Agencia de Protección Sanitaria del Distrito Federal y la Contraloría General del Gobierno.

Sin embargo, en cuanto a las faltas en la práctica psicológica queda mucho por detallar, pues no sólo no contamos con mecanismos claros de defensa tanto de los derechos de los pacientes como de los terapeutas, sino que además no contamos con suficientes elementos para delimitar lo que constituye la *mal praxis*, ante la que, como ciudadano, debiera responder el psicoterapeuta. Otro punto relevante que falta contemplar, es la dotación de herramientas de psicología clínica a no psicólogos que no saben utilizarlas de manera cabal, pues hasta ahora no hay nada que impida a psicólogos clínicos u otros psicoterapeutas, impartir diplomados o cursos en los que enseñen ciertas técnicas a un público no calificado, cuyo uso de las mismas no se

puede supervisar, y que puede tener efectos negativos en ellos u otros con quienes practiquen.

De esta manera, se presenta aquí una oportunidad que permite llevar *Sorge* del plano ontológico a uno óntico, sin embargo, el proceso se ha echado ya a andar, sin que quede claro hasta dónde somos partícipes activos de él. Esta ley, como cualquier *prophetia*, al abordar algunos problemas plantea otros nuevos, y para resolverlos, hacen falta profesionales capaces de actuar reflexivamente, de ajustar su saber al contexto, dispuestos a politizar su quehacer cotidiano y a llevar a cabo la tarea de traducción que esta politización requiere. Todo esto revela entonces una forma de habitar el mundo y relacionarse con los otros, y esa forma es la del “procurar por” que anticipa y responde por el crecimiento de algo que nos ha conformado en lo que somos. Así, la motivación para emprender el tránsito del espacio semiprivado de la práctica particular, al espacio público desde el que sea posible dialogar con el espacio parlamentario, no bastan los incentivos externos –que además no abundan– sino que hace falta apelar a algo intrínseco, íntimo, y esto es la responsabilidad satisfactoria que “procura por” lo amado.

## V. BORDES:

*“Si ante ti, Naturaleza, no fuese más que un simple mortal, entonces valdría la pena ser hombre”*

Goethe

### 1. De cercas:

En la antigüedad el mundo se encontraba perfectamente delimitado: uno podía llegar hasta sus orillas, pobladas de seres fantásticos que mantenían al hombre lejos del abismo, y sorteando peligros, asomarse a lo innombrable. La arquitectura de las ciudades seguía la misma lógica, y con su contorno amurallado se protegían del valle o de las aguas saladas, un exterior que se antojaba amenazante al ser oscuro y por lo tanto, siniestro. Los castillos enclaustrados dentro de gruesos bordes dentados, con sus almenas y sus aljibes que servían para la defensa contra la barbarie, poco a poco fueron cayendo en desuso tras la decadencia del sistema feudal, para dar lugar a las residencias palaciegas características del Renacimiento, que se proyectaban como apertura a nuevos horizontes. A partir de entonces, los bordes se han ido aligerando, y sin embargo la presencia de los límites se mantiene, haciéndose patente a lo largo y ancho de las dinámicas sociales.

Los límites, ya sea en su forma horizontal o cualquier otra, no sólo cumplen con una función excluyente, ya que como dice Heidegger (*Op. Cit.*), una frontera es aquello a partir de lo cual algo empieza a ser lo que es, de tal manera que se constituyen también en elementos fundacionales: los muros de una casa la hacen casa, pues lo que sucede dentro de ella, que es cualitativamente distinto de lo que acontece en el exterior, se posibilita justamente gracias a que se da entre sus cuatro paredes, tanto así que en casa uno se permite ciertas cosas que evitaría en cualquier otro lugar. O en el campo, donde si uno se encuentra una cerca, desde ahí comienza a llamarlo “rancho”, y si uno se brinca esa cerca, siente clarito que ya no es correcto andar de paseo, aunque generalmente no le importe y siga caminando. De tal manera es que gracias a los límites podemos reconocer algo por lo que sí es, pero también por lo que



no es, como este trabajo, por ejemplo, que también por sus límites adquiere ciertas características y posibilidades.

Sin embargo es cierto que estos finales –o principios- de las cosas casi nunca son definitivos, siempre hay algo borroso en la línea divisoria: la gente se parece, el paisaje, la música e incluso ciertas costumbres se mezclan en la frontera, y aún así, nos podemos valer de los bordes como referencias. De tal modo que, llegando al punto último al que pretendíamos extender nuestra exposición, en vez de concluir -pues encerrar el tema sería inútil a nuestros propósitos, y además imposible, dadas las condiciones en que se encuentra su objeto- bordearemos, pensando los límites de esta propuesta, pero tomando en cuenta que también es característica de las bardas, estar llenas de grietas e invitarnos a saltarlas.

## 2. De la Universidad en la adecuación espacial:

Si bien de acuerdo a lo aquí descrito, el ser-universitario es el cimiento del ser-profesional, no con ello ignoramos la importancia educación previamente recibida, ni la de otros ambientes que marcan la conformación personal, como es el familiar. Sin embargo, pensamos en un posible efecto de cascada a partir de lo universitario, dada la amplitud de los campos de injerencia de sus egresados: desde la enseñanza en diferentes niveles educativos hasta en la participación en el espacio público, se requieren profesionales con una mirada compleja y una postura comprometida, que revivan el sentido del *Alma Mater* y su lugar en la sociedad.

En cuanto a los medios propuestos para lograr la apropiación del conocimiento, de una manera tal que el universitario se implicara con él, incorporándolo, y que en la Facultad de Psicología de la UNAM, se concretarían en el AFAC y el Área Contextual, que fueron concebidos como parte de una estrategia formativa integral, no podemos decir nada de su eficacia, en tanto que el AFAC quedó excluido de la implementación del plan de estudios, por lo que no contamos con datos al respecto. Sin embargo, discutir acerca de lo que estaba en capacidad de ofrecer, vale la pena en tanto que se mantengan vivos al menos los objetivos que perseguía esta iniciativa.

Por otro lado, queda también la cuestión respecto de la plantilla de profesores, conformada por muchos que dada su preparación, trayectoria, estrategias pedagógicas y postura personal, difícilmente serían compatibles con la perspectiva compleja a la que aquí se apunta. Es decir, que si el profesorado se conduce de acuerdo a un pensamiento lineal y racionalista, difícilmente lograrán integrarse en una dinámica que recoja otros elementos.

### 3. Del espacio público:

*“El diálogo entre el obstáculo y el deseo se presenta en todos los amores”*

O. Paz

Como indica Foucault, “no es simplemente en el nivel de la conciencia, de las representaciones y en lo que se cree saber, sino en el nivel de lo que hace posible un saber, donde se realiza la actuación política” (Foucault, 2009: 216). Esto lo podemos reflexionar en dos sentidos: qué es lo que posibilita un saber, y qué hace posible ese saber. En este trabajo nos hemos referido exclusivamente a la aplicación de un saber, el de la Psicología Clínica, dejando sin abordar su producción. Sin embargo, lo político y lo económico tocan tanto la producción del conocimiento<sup>7</sup> como su posibilidad de aplicación, y a partir de ello se generan también ciertas dinámicas sociales. De tal manera que, quien dedica su vida a un saber, ya sea en el ámbito de la producción o de la práctica, no puede ser ajeno a la dimensión política de su quehacer, que redunda en una económica: ya sea por el financiamiento que sostendrá su investigación, por los programas sociales que eche a andar el Estado al respecto, los estándares que regulen su práctica, o las leyes que se propongan en la materia, quien se desenvuelve dentro de un saber será quien de primera mano vivirá las consecuencias de dejar su organización en manos de otros –otros que, si son políticos mexicanos, seguramente conocen poco o nada del tema-. Si bien, pocos datos concretos encontramos sobre los efectos que se producen de la interacción entre estas esferas, el campo para analizarlos se encuentra abierto.

---

<sup>7</sup> Para ampliar, ver: Muñoz, H. (2002) Fortalecer la investigación humanística y social en la UNAM. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. ISBN: 968-36-9432-2. Morelos: UNAM

Respecto de la iniciativa analizada en el ámbito jurídico, no es que esta se asuma como medida directamente necesaria, ni proponemos que obligadamente la ética profesional debería resultar en una ley. Muy por el contrario, lo que tratamos de hacer es tomar lo ya dado, y transformarlo en un medio para reivindicar la importancia social del campo de la psicología clínica, procurar la protección de la integridad tanto del paciente como del terapeuta, promover la formación y el servicio de calidad, y ampliar sus canales de comunicación interna y con otras disciplinas y sectores sociales. Sin embargo, para mantener la validez de cualquier proyecto que se impulse en este sentido, a lo que sí apelamos es al establecimiento de vínculos gremiales que favorezcan el debate, y promuevan vías y estrategias a partir de una cierta afinidad electiva, de manera que éstas se mantengan actuales y propuestas por la población a la que le competen, como una expresión de preocupación por el crecimiento del saber que los acoge como profesionales.

#### 4. Gremio

Si hemos venido diciendo que el ser-profesional se gesta al calor de la Universidad, deberíamos contemplar que los egresados acabaran incorporando en ellos sus funciones primordiales , a saber, la docencia, la investigación y la difusión poniéndolas al servicio de la sociedad. Pero ¿Cómo podría verse esto en el ámbito público? Pues gracias a una diversificación de las actividades gremiales que permita imbricarlas con este espacio, por ejemplo:

En cuanto a la difusión, el gremio podría emprender actividades que educaran en su tema a sectores no especializados de la sociedad, como políticos, el público en general y los medios de comunicación, dando a conocer los beneficios que aporta la Psicología Clínica, así como sus límites, las expectativas reales que se pueden tener respecto de ella y fomentando una cultura de los derechos tanto del paciente como del psicólogo, de manera que esta se vaya acomodando en el imaginario colectivo como un recurso para incrementar la calidad de vida.

Respecto de la docencia, las asociaciones gremiales con capacidad para acreditar planes de estudio, podría impulsar en las escuelas acreditadas la inclusión en la

currícula temas referentes a la reglamentación de la profesión y el desarrollo de políticas públicas en la materia. Por otro lado, podría fomentarse el interés del estudiantado en este tipo de especialidades, buscando becas para tesis que aborden estos temas.

En lo que a la investigación respecta, ésta podría buscar financiamientos del sector público y privado, concentrándose en aportar indicadores confiables que sirvan de fundamento para la elaboración de leyes y políticas públicas, integrando así la perspectiva de la psicología clínica en un marco social más amplio.

Estas actividades, en el contexto actual de nuestro país, abren campos para nuevas oportunidades de empleo que no se limitan al consultorio privado: la trata de personas, la migración, el consumo de drogas y la inseguridad, son sólo algunos de los problemas que nuestro país enfrenta, que podrían beneficiarse de la perspectiva de la psicología clínica, y cuyo abordaje se constituye en un proceso de políticas públicas.

##### 5. De Formas:

*“Alan: Gods don´t die.*

*Dr. Dysart: Oh yes they do.”*

*Equus; en Paz, 2003.*

Cerca de la ética o compromiso profesional se encuentran otros conceptos que deberíamos tocar debido a su colindancia con nuestro tema, tal es el caso de la disciplina y la moral, campos en los que preferentemente caen los planteamientos normativos respecto de la conducta, y que por lo tanto se diferencian del tratamiento ontológico que aquí exponemos.

De acuerdo con Foucault, la disciplina es una forma de encauzar la conducta que responde a un poder no localizable en una institución o personaje particular, sino difuso, que echa mano del conocimiento y la técnica para moldear al individuo, de manera que quede sujeto a una sociedad manejable, y que se orienta a capitalizar el tiempo de la vida. Así, aún cuando en su discurso aparente, ésta se oriente a la

promoción de la buena conducta, ese no es en realidad su objetivo principal, sino la penetración del poder hasta los basamentos de la sociedad, economizando de esta manera su ejercicio y aumentando el rendimiento de los individuos.

Para conseguir lo anterior, la disciplina segmenta la vida en “sucesiones de elementos lo más simples posible, combinados según una complejidad creciente” (Foucault, 2009:183), que implican una pedagogía de “producción en serie”; hace de las personas sujetos altamente individualizados, diferenciándolos para colocarlos en diferentes niveles o rangos que permiten un control más detallado; y detecta las desviaciones y para corregirlas. Una de sus estrategias más importantes que usa para imponerse es el ejercicio: una “técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas”, que como señala Schön<sup>8</sup> resultan en un sobreaprendizaje y así, un actuar mecánico, permitiendo además una observación minuciosa del individuo y su calificación constante.

La disciplina cuenta además con dos técnicas principales para el encauzamiento de la buena conducta, a saber la vigilancia jerárquica que coacciona mediante la mirada que distribuye la vigilancia de manera corporativa; y la sanción normalizadora, cuya competencia es la inobservancia a la regla, por lo que es de índole correctiva, pero sin acudir a la expiación o el arrepentimiento, sino a la insistencia redoblada. La disciplina, igual que la moral, califica las conductas a partir de los valores opuestos del bien y del mal, cuantificándola, de manera que se obtiene una contabilidad penal en un polo, y una de recompensas, en el otro. Ambas técnicas se conjugan en el examen, que es el corazón de los procedimientos de la disciplina. En él convergen la ceremonia del poder, la modelación por experiencia y el establecimiento de la verdad: una superposición de las relaciones de poder y las de saber, que somete a los individuos a un sistema de escrutinio.

Vale la pena esta distinción, dado que las dinámicas gremiales fácilmente pueden constituirse en estructuras jerarquizadas de corte disciplinario, más que una expresión de compromiso o ética profesional; y la universidad una instancia de homogenización y capacitación técnica, en lugar de un proceso de formación

---

<sup>8</sup> Ver Cap. I, punto 4, sobre los hábitos.

personal a la luz de un saber. Además, herramientas como la acreditación y la certificación se usarían sólo como modalidades del examen fundadas en una economía, tendientes sostener una organización de rangos, en vez de medios de retroalimentación, todo esto reforzando la tendencia actual a la utilización del conocimiento y el entorno, en vez de favorecer la implicación con él.

Por otro lado, la literatura acerca de la moral es muy basta, y profundizar en ella sobrepasaría los propósitos de este apartado, sin embargo, bien podemos hacer unos breves señalamientos acerca de los careos entre lo postulado al respecto por uno de los principales exponentes del pensamiento occidental, y la posición en la que nos apoyamos nosotros: nos referimos al pensamiento kantiano. En sus *Lecciones de Ética*, Kant se da a la tarea de formular una filosofía práctica, que versara acerca del uso correcto del libre albedrío, de acuerdo a una estructura formal. Comienza pues por señalar, que si algún principio de la moralidad debe haber, éste será necesariamente asunto del entendimiento, por lo que debe establecerse *a priori*, pues hacerlo con base en un fundamento empírico significaría fundamentar la moralidad en contingencias, ya fueran internas, como los sentimientos de placer o displacer, o externas, como las leyes y la educación. De tal manera que el propósito de la moralidad tendría que ser la búsqueda de leyes universales, que la razón individual pudiera tomar como reglas de decisión en los casos particulares.

Así, desde el punto de vista kantiano, la moral se definiría como un conjunto de reglas que obedecen a fines universalmente válidos, que supone la perfección del arbitrio divino, y la bondad intrínseca del hombre, aunque la perfección en sí no puede ser alcanzada por él, pues es un ser en déficit con la santidad. Las acciones buenas deben llevarse a cabo entonces por la acción en sí, y no en función de los fines (aunque existan y sean universalmente válidos, como es el caso de la felicidad), pues éstos deben considerarse sólo en tanto consecuencia de la acción, por lo que sus motivos no pueden fundarse ni en lo placentero ni en la satisfacción vanidosa que uno obtiene cuando realiza una buena obra, sino en el únicamente en el entendimiento y en la buena voluntad. “La moralidad de las acciones el algo muy peculiar, que se diferencia de lo pragmático y de lo patológico, por lo que la moral ha

de ser presentada como algo plenamente sutil, puro y especial (...) tiene que agradar al Ser Supremo, y éste es el fundamento de su motivación” (Kant, 2009: 56) y continúa “la ley moral tiene que ser pura. Una ley tal es santa, (...) precisa y santa” (*Íbid.*: 116). Sin embargo, sabemos que si bien los dioses romanos eran tan humanos y falibles que no ofrecían dirección, la sagrada familia de los cristianos resultó tan santa, perfecta y lejana, que terminó oprimiendo a la humanidad, costumbre que continuaron nuestros nuevos dioses: el dinero, la ciencia y la tecnología.

Lo puro, en cualquiera de sus presentaciones, termina siendo puramente restrictivo, tal es el caso de la pura razón y la pura objetividad que ofrecieran pura certeza, y que rigieran en ambos conceptos hasta ahora revisados –disciplina y moral-, que al ser modos de orientar la conducta sostenidos por la razón, conducen a una jerarquía de la naturaleza del hombre, calificándolo, y apuntando a su homogeneidad: “siendo la libertad algo espantoso (...) una regla es necesaria respecto a nuestras acciones libres, en tanto que gracias a ella todas las acciones son unánimes” (*Íbid.*: 55).

La búsqueda de la pureza, se manifiesta inmanente al hombre como un “amor a la Forma” (Paz, 2003: 167) que contiene, preserva y ordena, pero también separa, aísla y encierra a la intimidad, impidiendo sus excesos. Así, la Forma, como la entiende Paz, aspira a hacer del mundo un exterior ordenado conforme a principios claros que regulen la vida. En el caso del mexicano, dice el autor, esto lo podemos observar a lo largo de nuestras luchas políticas, en las que las nociones jurídicas juegan una parte primordial de nuestra vida pública (*Ídem.*). De tal manera que, si bien, gracias a la Forma podemos evitar derramamientos de nuestro ser, ésta a veces también nos ahoga. Tal fue el caso de la Constitución de 1857, con la que, como camisa de fuerza, vanamente los liberales intentaron someter la realidad del país, resultando en la dictadura de Díaz y posteriormente la Revolución (*Íbid.*). Así, “en cierto sentido, la historia de México, como la de cada mexicano, consiste en la lucha entre las formas y fórmulas en que se pretende encerrar a nuestro ser y las explosiones con que nuestra espontaneidad se venga” (*Íbid.*: 168), pues las formas jurídicas y morales, al no haber sido en general creaciones originales, son límites que más bien intentan mutilar nuestro ser, que en cambio se rebela fervientemente.

Las ontologías por su parte, repudian la mutilación del ser y la jerarquización del hombre en tanto su calidad, forma impuesta de organizar lo humano con respecto a un algo supremo, que separa a la humanidad en castas de acuerdo con un sistema de calificaciones. Efectivamente las ontologías aceptan una jerarquía práctica, afiliándose sin embargo a la relatividad en el pensamiento, no postulando que “todo se vale”, pero sí que “todo es valioso”, pues el Ser se dice de todo lo que es. Las diferencias en la ontología, hablando desde Spinoza, son más bien en términos de modos de existencia y cantidad de potencia, lo que se puede en acto, pero no en un sistema comparativo como el que establece el régimen disciplinario. Y como potencia, como empuje que viene desde dentro, emergiendo desde lo más profundo aparece la forma (Nöel, 1994; Fernández, 2004: 34).

Todo lo que es tiene forma, y por lo tanto límites, sin embargo, como demuestran el régimen disciplinario, el moralista o el legal, no es lo mismo la imposición de formas que su asunción. La imposición es coartante, y aunque sí da cierta forma, ésta casi nunca es la que se había previsto, basta para comprobarlo observar los resultados de cualquier autoritarismo, que más bien termina deformando sociedades. De ahí que en este trabajo, aunque lo intentamos en varios ensayos previos, no pudimos apelar únicamente a la creación de un marco regulatorio o de una nueva estrategia evaluativa para el profesional, pues contra la imposición de la forma se levanta invariablemente el espíritu indoblegable, por lo que mejor partimos de él, en vez de intentar someterlo.

Si todo lo que existe *es* con cierta forma, o “la forma da el ser a las cosas”, como decía Aristóteles (Tatarkeiwics, 1976; Maffesoli, 1985; Aranda Anzaldo, 1997; Fernández, *Ídem.*), y las fronteras, que contienen extensiones, son aquello a partir de lo cual algo empieza a ser lo que es, entonces éstas dan al espíritu su forma, su esencia. Así, la arquitectura, que construye muros, sería el arte de dar forma, pero no imponiéndola –la imposición es más del ámbito de la ingeniería–, sino ajustándose al mismo espacio que edifica: espacio y edificación se construyen mutuamente. Y este es justamente el sentido de la ética que aquí planteamos para el profesional: no la imposición de una forma, sino su asunción, por lo que la Formación Universitaria vendría a ser una



suerte de *arquitectura del profesional*. Mas, si bien la arquitectura requiere de un reconocimiento fáctico de las condiciones espaciales, como la profesión del espacio en que se despliega, ésta no se restringe a ellas como exterioridad, pues su campo de acción es la intimidad: sus muros no son sólo para proteger o dar firmeza, sino también para crear sensaciones y estilos de vida cotidianos. De esta manera es que el habitante se vuelve su espacio, pues la arquitectura le procura lo vibrante de su existencia al permitirle el despliegue de sus potencias.

Del mismo modo planteamos la ética, compromiso o responsabilidad, profesional: un activamente procurar el incremento de la potencia propia y de lo que me rodea, a partir del reconocimiento de las condiciones en que de facto se da aquello por lo que procuramos, de ahí que se requiera del matrimonio entre intensidad y extensión, o entre afectividad e institucionalidad, o entre pasión profesional y politización. De tal manera que la vida profesional se imbrica necesariamente tanto con las dinámicas de la sociedad civil, como con los mecanismos que la hacen posible, enlazándose con el espacio público, motivo por el cual apelamos al involucramiento de los profesionales en la deliberación susceptible de suscitarse a lo largo del proceso de las políticas públicas. Particularmente en el campo de la Salud Mental, competencia del psicólogo clínico como promotor del Bienestar Psíquico, que es un derecho y por lo tanto, obligación del Estado procurarla, este lazo cobra mayor importancia.

Es decir que una ética profesional pensada de este modo, se distancia de lo que buscan la pura razón y la pura objetividad a través de su orden fundamentado en certezas ajenas a quien practica, y que se han mostrado insuficientes para resolver los problemas sociales que enfrentamos en la actualidad. El compromiso del profesional, para diferenciarlo de un tecnócrata que aborda mecánica y despersonalizadamente los problemas que lo ocupan, debe fundarse en la intimidad, en aquello que vive y vibra dentro de uno: el amor por lo que hace.

El amor como la razón, es una apuesta contra la muerte. Mas, si bien las certezas científicas en el fondo no son más que la búsqueda de la permanencia en el mundo, el amor no apunta meramente a ella, sino a la vivacidad pura (Paz, 1993: 220). De ahí que el profesional que ama lo que hace, no se restringe a echar luz sobre eventos que

se corresponden, sino que fielmente se solidariza con la *Cura*, cimentando esta fidelidad en aquello que emerge de la sombra que cae entre el pensamiento y el acto (Eliot; en *Íbid*: 186), y que es gracias a lo cual vale la pena ser hombre.

*"Those living things that had once been there inside me, that had been for a reason of some value, were dead now. Not a single thing was left. The heat emitted by that revelation or grace had seared away the very core of the life that made me the person I was (...) I happened to lose my life at one particular moment in time (...) The light shines into the act of life only for the briefest moment –perhaps only a matter of seconds. Once it is gone, and one has failed to grasp its offered revelation, there is no second chance. One may have to live the rest of one's life in hopeless depths of loneliness and remorse. In that twilight world, one can no longer look forward to anything. All that such a person holds in his hands is the withered corps of what should have been." Murakami, H. (1994:209)*

## REFERENCIAS:

Amézquita, A., Vargas, E. (2007) *Propuesta metodológica hacia un currículo transversal centrado en valores*. Primer Congreso Internacional de Innovación Educativa. La cultura de la innovación en la educación. México: IPN, SEP, ANUIES, UNAM, U. de Colima, U. de Guadalajara.

Andrade, E.; Ferrero, A. (2007) *Propuestas Vigentes para la Formación Ético deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino*. Fundamentos en Humanidades, 8 (1), 163-178. Colombia

Bardach, E. (1998) *Los ocho pasos para el análisis de Políticas Públicas*. CIDE: México

Beuchot, M. (2004) *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México: FCE

Buela, A. (2003) *Propedéutica a la Teoría Política*. Altar Mayor, 121, 859-864. Argentina: IEEBA.

Camacho, M. (2007) *Diccionario de Arquitectura y Urbanismo*. México: Trillas.

Cassigoli, R. (2010) *Morada y Memoria*. México: Gedisa.

CNEIP (1999) *El Perfil Profesional del Psicólogo del Próximo Milenio*. Memorias del taller. Guanajuato, Gto.

González, (2000); en Castro, A., González, A., Valenzuela, G., Morales, M. y Avendaño, A. (2010) *Participación Ciudadana: perspectiva cuantitativa de estudio*. Enseñanza e Investigación en Psicología. 15 (2), 379-391.

Esparza, E. M., Grynberg, B. (2009) *Evaluación del Programa para Optimizar la Formación del Psicólogo Clínico*. Revista de la Educación Superior 152 (4), 97-112.

Eliade, M. (1979) *Imágenes y Símbolos*. España: Taurus.

Díaz, C. (2003) *Los cafés en México en el siglo XIX*. México: UNAM.

Derrida, J. (1997) *Las Pupilas de la Universidad. El Principio de Razón y la idea de Universidad*; en *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A.

Gómez de Silva, G. (2009) *Breve diccionario etimológico de la Lengua Española*. México: Fondo de Cultura Económica.

Goethe, J. W. (vers. 1999) *Fausto*. México: Editorial Época.

Fernández, P. (1991) *El Espíritu de la calle*. México: Universidad de Guadalajara.

- (1994) *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. España: Anthropos.

- (2004) *La sociedad mental*. España: Anthropos.

Foucault, M. (2009) *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. 2da ed. Rev. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1970) *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Fromm, E. (1959/2009) *El arte de amar*. México: Paidós.

García, A. (1995) *Modernidad Arquitectónica Mexicana. Tres influencias europeas 1930-1960*. México: UAEM.

Heidegger, M. (1933/1996) *El Discurso del Rectorado*. Madrid: Tecnos.

- (2001) *Conferencias y artículos*. 2da ed. Rev. Barcelona: Serbal.
- (1927/2005) *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1952/2009) *Arte y Poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.

H. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología (2006) *Informe de avances y tareas pendientes al H. Consejo Técnico*. UNAM: Documento inédito.

Jaraba, B., Romero, S. y Ruiz, M. (2005) *Competencias Laborales y la Formación Universitaria*. *Psicología desde el Caribe*, (16), 64-91.

- (2008) *La Formación en Psicología y las nuevas exigencias del Mundo Laboral: Competencias Laborales exigidas a los Psicólogos*. *Psicología desde el Caribe*, (21), 136-157.

Jiménez, A. (2004) *Terapeuta de Terapeutas en Formación*. *Revista Colombiana de Psicología*, (13), 33-36.

Jurado, S., Rodríguez, M. (1986) *Las Asociaciones Profesionales de Psicólogos en México*. *Revista Mexicana de Psicología*, 3 (2), 197-202.

Kant, I. (vers. 2009) *Lecciones de ética*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.

Le Breton, D. (1990) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión

Leahey, T. (2005) *Historia de la Psicología*. México: McGraw Hill

Luengo, E. (2003) *Tendencias en educación superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la Complejidad*. Colombia: IESACC y ASCUN

Macotela, S. (2007) *Replanteando la Formación de Psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución*. Enseñanza e Investigación en Psicología, enero-junio, 12 (001), 5-25. México: Universidad Veracruzana

Medina, M. E., Villatoro, J. (2001) *Epidemiología de la salud mental en México*. CONADIC INFORMA, Boletín especial. 6-9.

Menin, S., ed. (2003) *Constructing Place. Mind and Matter*. London and New York: Routledge

Morales, J.F, coord. (1997) *Psicología Social*. España: McGraw Hill

Mota, G. (2011) *La negociación en Psicología Social. Nuevos campos, nuevos conceptos*. México: CAEIP

Murakami, H. (2004) *The Wind-up bird Chronicle*. Londres: Vintage Books

Narro, J., Galván, D., Aróstegui, J. y González, L. (2009) *Perspectivas y retos actuales de la Autonomía universitaria*. Revista de Educación Superior, 4 (152), 65-94. ISSN: 0185-2760

Nebbia, A., Mora, M. (2006) *Análisis Social e Identidades*. España: UAM y PyV.

Odrizola, A. (1999) *Características del Egresado de Psicología del Tercer Milenio y Calidad de los Programas Formadores de Psicólogos*; en CNEIP (2000) *Taller El Perfil Profesional del Psicólogo del Próximo Milenio*. Guanajuato.

Plascencia, G., coord. (2006) *Palabra Libre: Condición de la Universidad; Memorias*. México: Universidad Iberoamericana.

Picotti, D. (2009) *La Política*. Material didáctico. Buenos Aires: Fundación Centro Psicoanalítico.

Paz, O. (1993) *La llama doble*. Barcelona: Seix Barral.

- (2003) *El laberinto de la soledad*. Madrid: Cátedra.

Quiles, I. (1996) *Filosofía de la Religión*. Material didáctico. Buenos Aires: Fundación Centro Psicoanalítico.

Rabinovich, D. (1986) *La teoría del yo en la Enseñanza de J. Lacan*. Buenos Aires: Manantial.

Ramírez, G., coord. (2007) *La Educación Superior en Derechos Humanos: una contribución a la Democracia*. México: UNAM, UNESCO.

Rodríguez Figueroa, S., López Suárez, A. D. y Reyes Lagunes, I. (2005) *El CNEIP como instancia para la mejora educativa en Psicología: notas para la planeación estratégica*. Enseñanza e Investigación, enero-junio, 10 (001). México: Universidad Veracruzana.

Rovatti, P. A.; Vattimo, G., eds. (2006) *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.

Sagan, C. (1980) *Cosmos*. Nueva York: Random House

Sánchez, J. J. coord. (01/2007) *Proyecto de norma para la regulación de la psicoterapia*. Documento inédito.



Sanz, R. (2005) *La ética y los saberes de recursividad en la Formación de Psicólogos/as*. Fundamentos en Humanidades 6 (11), 89-102. México: Universidad Nacional de San Luis.

Sartre, J. P. (vers. 2010) *El Existencialismo es un Humanismo*. México: Quinto Sol.

Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós

Simel, G. (1939) *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Buenos Aires: Espasa Calpa.

Spinoza, B. (1677/2007) *Ética*. México: Porrúa.

Supee (1974) *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editora Nacional.

Thoenig, J. C. (1998) *L'usage analytique du concept de régulation*; en Cabrero E., ed. (2005) *Acción Pública y Desarrollo Local*. México: Fondo de Cultura Económica.

Troncoso, A. (1994) *Introducción a la Occidentalidad*. Revista Logos, 22 (65). México: Universidad la Salle.

U.N.A.M. (1983) *Una década de la Facultad de Psicología, 1973 - 1983*. México: UNAM.

Vargas, G. (2002) *Hacia una Teoría del Capital Social*. Revista de Economía Institucional. 4 (6), p. 71-108. ISSN: 0124-5996. Universidad Externado de Colombia: Colombia.

#### **REFERENCIAS ELECTRÓNICAS:**

Certificación Profesional (2010) Recuperado de <http://www.sep.gob.mx>

Comité Mexicano Integrado para la Práctica Internacional de la Psicología (2010); disponible en <http://200.52.85.164/modules/tinycontent/index.php>

Compendio de Normas Oficiales Mexicanas (2011) Recuperado de <http://www.facmed.unam.mx/sss/nom/normas%20oficiales.htm>

Federación Nacional de Psicólogos de México, A. C. (2011) Miembros. Recuperado de <http://fenapsime.org.mx>

Legislación Universitaria (2009) Recuperado de <http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/consulta>

Millán, P. (1982) *La psicología mexicana: una profesión en crisis*. Revista de la Educación Superior, (43) 51-92. Recuperado de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res043/txt4.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res043/txt4.htm)

Organización Mundial de la Salud (2011) *Salud Mental: Un estado de bienestar*; disponible en [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/index.html](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/index.html)

Online Etymology Dictionary, (2010) Recuperado de <http://www.etymonline.com/index.php?term=work>

OCDE (10/2010) *Formulación de Políticas en la OCDE: Ideas para América Latina*. Unidad de Reducción de la Pobreza y Gestión Económica América Latina y Caribe. Banco Mundial, Ministerio de Economía y Hacienda de España. Informe 59207-LAC. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPPUBSECGOV/.../OECD>

[http://www.psicol.unam.mx/descargar/plan\\_new/PlandeEstudios.swf](http://www.psicol.unam.mx/descargar/plan_new/PlandeEstudios.swf)

Estructura Orgánica Operativa del Sector Salud. Recuperado de [http://portaltransparencia.gob.mx/pot/estructura/showOrganigrama.do?method=showOrganigrama&\\_idDependencia=12](http://portaltransparencia.gob.mx/pot/estructura/showOrganigrama.do?method=showOrganigrama&_idDependencia=12)

Salazar, P. (2011) *¿Qué participación para qué democracia?* Recuperado de [www.iis.unam.mx/pub\\_elect/zic/salazar-ugarte.pdf](http://www.iis.unam.mx/pub_elect/zic/salazar-ugarte.pdf)

Sánchez Vázquez, R. (2002) *Síntesis sobre la Real y Pontificia Universidad de México.* Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/hisder/cont/14/cnt/cnt10.htm>

Sandoval, J. M. (2010) *La Salud Mental en México.* Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/dir\\_ps.htm](http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/dir_ps.htm)

Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud (2011) *Programa de Acción Específico: Salud Mental.* Recuperado de <http://www.spps.gob.mx/programas-y-proyectos.html>

Téllez, A., Rodríguez, C., Méndez, A. (2010) *El desarrollo de la calidad de la Formación de los Psicólogos en México.* Recuperado de <http://www.copaes.org.mx/home/NovenoForo.php>