

La formación de los psicólogos en el siglo XXI. Un análisis en *primera persona*

*Pío Tudela Garmendia**

Universidad de Granada

Resumen

En el presente trabajo se reflexiona, desde una perspectiva personal, acerca del desarrollo de la formación universitaria del psicólogo en España y su situación actual. Partiendo de la propia experiencia discente, docente e investigadora del autor, en el artículo se revisan la evolución histórica de la docencia y la investigación desde su establecimiento en la universidad española en contraste con los principales desarrollos científicos que ha experimentado la disciplina. El análisis crítico de esa historia y de la situación presente permite al autor sugerir las acciones formativas y las decisiones organizativas que podrían conducir a la integración de la disciplina en las más prometedoras líneas de progreso de la psicología del futuro.

Palabras clave: Historia de la Psicología en España, Plan de Estudios, Ciencia Cognitiva, Neurociencia Cognitiva, Genética de la Mente, Teoría de la Evolución.

Abstract

In this article a reflection on the training programs in psychology in Spanish universities is presented. Starting from his personal experience as student, teacher and researcher the author reviews the way psychological teaching and research has evolved in Spain over the last forty years in contrast with the mainstream scientific developments within the discipline. A critical analysis of the past and present situation allows the author to suggest significant changes in the present situation in order to keep up with the foreseeable lines of progress in the psychology of the future.

Keywords: History of Psychology in Spain, Training Programs, Cognitive Science, Neurocognitive Science, Genetics of Mind, Theory of Evolution.

* Correspondencia: Departamento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento. Universidad de Granada. Correo electrónico: <tudela@ugr.es>.

INTRODUCCIÓN

La celebración de los treinta años de existencia de la Revista de Historia de la Psicología invita a reflexionar sobre los múltiples y diferentes aspectos de la psicología como profesión, como disciplina científica y como enseñanza académica orientada a la formación de profesionales. Para quien ha dedicado una importante parte de su vida a la formación de psicólogos en la universidad, como es mi caso, esta celebración ofrece una buena oportunidad para volver la vista atrás y repasar el camino recorrido en esta empresa educativa, valorando lo que se ha conseguido y no renunciando a criticar lo que podía haberse hecho mejor.

Por pertenecer a la primera promoción de “Licenciados en Filosofía y Letras: Especialidad de Psicología” que salieron de las aulas de la Universidad Complutense de Madrid, he podido conocer los distintos planes de estudios que sucesivamente han tratado de mejorar la formación de los psicólogos. También he podido presenciar el rápido crecimiento de facultades de psicología a lo largo y ancho de nuestra geografía y he sido testigo, con frecuencia participante, del esfuerzo colectivo por conseguir para la psicología una posición respetada en el contexto científico y académico de nuestro país y una profesión valorada en nuestro contexto social. Soy perfectamente consciente de no ser la única persona que puede disponer de esta perspectiva, por lo que sólo aspiro a compartir mi reflexión con otras cuyo punto de vista pueda o no coincidir con el mío. Tómese, por tanto, esta reflexión como un ejercicio de “memoria histórica” con voluntad “prospectiva”.

LA FORMACIÓN QUE RECIBIMOS

En octubre de 1968 comenzó de forma oficial en España el primer curso de la especialidad de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid.¹ No era el primer curso de la carrera, sino el tercero, pues entonces las especialidades en aquella facultad exigían haber cursado previamente dos años de estudios comunes a todas ellas. Esos dos años se dedicaban a fortalecer nuestra formación humanística en disciplinas tales como filosofía, lengua y literatura, historia universal, de España y del arte, geografía, y lenguas clásicas (latín, griego o árabe). Eran dos años importantes que proporcionaban una respetable cultura general y daban pie a que cada estudiante pudiera reflexionar acerca de la especialidad a escoger.

La especialidad de Psicología, que inició aquel año su andadura, tenía también una concepción amplia de la formación psicológica. En primer curso estudiábamos

1. Ese mismo curso, 1968-69, también comenzó en Barcelona dentro del mismo marco académico.

una asignatura de lógica y en segundo otra de ética junto con una antropología y una sociología generales. La formación psicológica se reducía a asignaturas introductorias a psicología social, fisiológica, del desarrollo, diferencial, de la personalidad, psicodiagnóstico, experimental, y dos cursos de estadística. Estas asignaturas tenían carácter anual, que era lo que enfatizaba su importancia. Como gran lujo de especialización se nos proporcionaban cursos semestrales de psicopatología, infantil y adulta, psicología del aprendizaje, que era el único proceso considerado de forma individualizada, historia de la psicología y psicología del arte.²

Ahora somos capaces de apreciar el valor que una formación tan amplia ha podido dejar en nuestra sensibilidad hacia diferentes aspectos de la cultura y de la psicología en general. Si a esa formación oficial añadimos la extraoficial, fruto de las inquietudes sociales y políticas del momento, y para algunos de nosotros las teológicas, resultado del reciente Concilio Vaticano II, nuestras jóvenes y entusiastas cabezas vivieron una época en la que apetecía gritar con Terencio: *Homo sum; humani nihil a me alienum puto*.³

En la psicología que se nos enseñaba dominaba una perspectiva diferencial en cuanto al método y el panorama teórico estaba dominado por una variedad de posturas teóricas ligadas a determinadas “escuelas” y asignaturas. Los tests psicológicos constituían la tecnología dominante y el conocimiento de su estructura, fiabilidad y validez dotaba de significado psicológico la culminación de dos cursos de estadística elemental. El experimento como instrumento de investigación era mencionado en algunas asignaturas y su aportación a la investigación psicológica ilustrada en una asignatura específica de Psicología Experimental, pero no recibimos una formación específica en diseño ni pudimos disfrutar de laboratorios en los que iniciarnos en la experimentación.

A pesar de que en 1968 ya se había publicado el influyente libro de Ulric Neisser *Cognitive Psychology* (Neisser, 1967) y formulado el modelo de memoria de Atkinson y Shiffrin (1968), la pujante psicología cognitiva del momento no se conocía. El término psicología cognitiva estaba asociado a determinadas posiciones teóricas en psicología del aprendizaje, como era el caso de Edward Tolman, o a las aportaciones de Jean Piaget que se estudiaban en lo que entonces llamábamos *psicología evolutiva*. En general “lo cognitivo” tenía unas connotaciones “blandas”, de escasa envergadura teórica y personalidad científica menor. Las posturas teóricas dominantes se repartían entre el psicoanálisis y el conductismo; en el psicoanálisis predominaba Freud y en el conductismo Skinner y Hull.

2. Las restantes eran las “marías”, nombre que dábamos a las asignaturas de formación física, política y religiosa que formaban parte del ideario doctrinal del régimen político del momento.
3. “Hombre soy; nada humano me es ajeno”.

El sistema de conducta propuesto por Clark Hull a imagen y semejanza del que Newton había propuesto para la física, representaba la madurez del conductismo y del quehacer científico en psicología. Su influencia nos llegó a través de la teoría de la personalidad de Hans Eysenck que nos fue magistralmente enseñada por Víctor García-Hoz. La teoría de la personalidad de Eysenck estaba en aquellos tiempos en el cenit de su formulación y, como es bien conocido, Eysenck había tratado de relacionar sus rasgos de personalidad con los conceptos teóricos de la teoría de la conducta de Hull. En concreto, había tratado de relacionar el rasgo de ansiedad con el concepto de impulso (drive) y, sobre la base de la teoría de Hull, había hecho interesantes predicciones acerca del papel de la ansiedad en el aprendizaje verbal humano. En particular, resultaban muy interesantes sus predicciones sobre el efecto del nivel de ansiedad y de la dificultad de la tarea en el aprendizaje.

Víctor nos explicaba todas aquellas investigaciones y también la polémica mantenida por la escuela de Eysenck con la escuela de Iowa, donde Kenneth Spence lideraba el desarrollo de la teoría de Hull después de la muerte del profesor de Yale. En aquella clase comenzamos a leer los artículos originales de Eysenck y de Spence y nos familiarizamos con la teoría de la conducta de Hull. Para algunos de nosotros significó un compromiso definitivo con la psicología experimental y un punto de partida que iba a conducir de forma relativamente gradual a posiciones cognitivas. Para mi, el programa de investigación que Eysenck propuso, tratando de unir las tradiciones de la psicología diferencial y experimental y poniendo en relación los conceptos teóricos generados en esas tradiciones entre sí y con las estructuras neuronales que les dan cuerpo, ha constituido y constituye el núcleo fundamental de los ideales explicativos de la Psicología. Eysenck formuló dentro de una concepción conductista el programa que, dentro de una perspectiva cognitiva, ha llevado a la actual Neurociencia Cognitiva.

Aunque creo que fuimos una generación muy marcada por intereses amplios de conocimiento en la psicología y en otros campos de la ciencia y del pensamiento, sería erróneo pensar que no experimentamos el vértigo asociado a la búsqueda de trabajo. A medida que íbamos llegando al final de nuestros estudios el árbol de la profesionalización comenzó a impedirnos disfrutar de nuestro bosque teórico. Éramos la primera promoción de licenciados en psicología que la universidad española iba a producir pero no teníamos modelos profesionales que imitar. Nos embargaba la angustiada sensación de que la formación que recibíamos estaba lejos de capacitarnos para una posible profesión y, a medida que la ansiedad de nuestro fin de carrera avanzaba, comenzaron a aparecer las ofertas de formación extra académica con el consiguiente mercadeo de diplomas. Unos certificaban experiencia en una terapia particular, que casualmente no se estudiaba en psicopatología, siendo, de acuerdo con la oferta, la más importante. Otros cualificaban en la aplicación de algún test particular, que se estudiaba por encima en psicodiagnóstico, cuando, también según la oferta, se necesitaba un año de

experiencia con ese test para poder tener un conocimiento mínimo de las personas. La ansiedad no era pequeña, sobre todo si no tenías los medios para pagarte cursos adicionales. La idea de que el título oficial iba a ser un requisito formal para ejercer la profesión, tan necesario como inútil porque la verdadera formación nos la iban a dar fuera de la facultad, era una opinión bastante generalizada. ¿Qué hacer?

Pues hubo de todo. Hubo quien, en efecto, pasó por la facultad porque ¡asombrosamente! tenía una idea previa muy clara de la psicología que quería desarrollar y el título le permitió hacer lo que quería hacer o venía haciendo sin título. Otros optamos por una solución relativamente simple pero que no era entonces mayoritaria. Fuimos a hablar con José Luís Pinillos, que era una autoridad reconocida y por suerte profesor nuestro y le preguntamos qué opinaba de aquella oferta extra académica. Su contestación fue clara y no dejó lugar a duda. Nos vino a decir algo así: “Miren ustedes, lo que la facultad les ofrece necesita mejorarse mucho, pero la mejor formación que ustedes van a recibir en este país es la que le proporciona la facultad”. Y añadió: “Estén tranquilos y no se dejen engañar”. ¡Nunca se lo agradeceremos bastante!

Un recuerdo que se mantiene vivo en mi memoria es la rapidez con que los ignorantes de un año pasaban a considerarse expertos al año siguiente. Mientras que durante nuestro último curso de “ansiedad terminal” todos parecíamos estar de acuerdo en que no sabíamos nada y en que había que continuar formándose, al cabo de un año resultaba frecuente encontrar compañeros que habían conseguido trabajar con algún psicólogo o psiquiatra y que decían convencidos, o al menos así parecía, que ahora sí habían adquirido experiencia, que ya se sentían seguros de lo que hacían. Uno llegó a decirme que era tanta la experiencia que tenía con el Test de Rorschach que ya no necesitaba pasarlo entero y que, cuando el paciente entraba por la puerta, ya sabía qué lámina tenía que enseñarle para acertar con el diagnóstico adecuado. Pronto caí en la cuenta de que algunos compañeros no buscaban realmente experiencia. La experiencia es fruto del ejercicio reflexivo y crítico de muchos años de profesión. Lo que se buscaba era asertividad, poder hacer afirmaciones seguras y rápidas para presentarse ante el mercado como una persona preparada.

LA PSICOLOGÍA QUE HEMOS DESARROLLADO

En su mayor parte la época de desarrollo de la psicología como ciencia y como profesión en España coincide con los años de esta revista, cuyos treinta celebramos. El hecho mismo de su nacimiento es un buen indicador de la importancia que las investigaciones sobre historia de la psicología habían alcanzado en ese año de 1980. Aquel año comenzó también la revista *Estudios de Psicología* dirigida por nuestro inolvidable Ángel Riviere, compañero de curso en la Complutense. Unos años antes, en 1975, Vicente Pelechano había puesto en marcha *Análisis y Modificación de Conducta*,

y la *Revista Española de Psicología General y Aplicada* continuaba siendo un referente fundamental que nos unía a los desarrollos de la disciplina que desde 1946 habían hecho posible nuestra licenciatura. ¿Cómo había evolucionado la ciencia psicológica? ¿Cómo lo había hecho en España?

En el contexto internacional los años setenta fueron años de consolidación y expansión de la perspectiva cognitiva en su versión de *procesamiento de información* en casi todos los ámbitos de la psicología. Nacida a mediados de siglo en el caldo de cultivo de la teoría de la información, la ingeniería humana, la inteligencia artificial y la lingüística chomskiana, la psicología cognitiva representó en nuestra disciplina la manifestación conceptual más clara de lo que hoy conocemos como *revolución informática*.

Los ordenadores, que inicialmente fueron considerados meramente como máquinas extraordinariamente rápidas de llevar a cabo cálculos complejos, pronto fueron comprendidos como máquinas capaces de manipular *símbolos físicos* uniendo así un sustantivo y un adjetivo que nunca antes se había considerado posible unir. Detrás de las evidentes mejoras en el control experimental y registro de datos que los ordenadores aportaban y que en sí mismas no exigían un cambio teórico, fue apareciendo la paulatina recuperación de conceptos cognitivos, no en la forma de variables intervinientes útiles para predecir la conducta, como las postulaba Tolman y algunos neoconductistas, sino como auténticos procesos mentales dignos de convertirse en objeto de la investigación psicológica a través del estudio de la conducta y de la introspección.

La recuperación de los datos introspectivos de forma crítica pero inequívoca a la hora de construir la teoría psicológica fue abriendo paso a la reconciliación de la psicología experimental con el objeto de estudio que le había dado origen e identidad: la consciencia. Todavía en 1975 George Mandler proponía su estudio a la investigación cognitiva y consideraba que la introducción del concepto de consciencia en la teoría psicológica no sólo era respetable, sino también útil y probablemente necesaria (Mandler, 1975). Si en 1979, cuando celebramos el centenario del nacimiento de la psicología experimental, Wundt hubiera levantado la cabeza, no habría podido evitar preguntarnos qué habíamos estado haciendo durante esos cien años.

Un aspecto importante en la investigación psicológica, preferentemente en la investigación psicológica experimental, fue la definitiva implantación de las personas como *sujetos experimentales* a estudiar. La idea predominante durante la época del conductismo según la cual el reflejo condicionado constituía la unidad elemental de análisis de la conducta, cuyas características debían ser estudiadas preferentemente en animales, fue simplemente sustituida por el estudio directo de las personas y el esfuerzo por la generación de teorías adecuadas a la complejidad de la mente humana. Los sistemas complejos aparecieron en el horizonte científico con derecho a ser estudiados en su específica diversidad. Se entendía que la tarea de la investigación científica debía orientarse a conseguir definir el nivel de análisis que hace inteligible

un sistema, no consistía en definir a priori un nivel de análisis y tratar de reducir a ese nivel su comprensión. Este cambio tuvo notables consecuencias prácticas en la docencia y en la investigación de los departamentos de psicología. Los procesos de aprendizaje, que habían dominado la escena teórica de la psicología sobre la base del condicionamiento, al ser estudiados en personas entraron de forma natural a relacionarse con los procesos de memoria y de pensamiento. Los laboratorios de aprendizaje animal o desaparecieron como tales o continuaron investigando con animales adoptando un sesgo más psicofisiológico.

LA CIENCIA COGNITIVA

Hasta el final del siglo veinte, las décadas de los ochenta y noventa fueron un periodo de extraordinaria consolidación y expansión de la perspectiva cognitiva. La *nueva ciencia de la mente* (Gardner, 1985), la *Ciencia Cognitiva*, surgió como empresa inter y multidisciplinaria proporcionando un panorama amplio de colaboración a un conjunto de disciplinas cuyos intereses convergían en el estudio de la cognición humana. La psicología cognitiva, que había estado en el origen de esa nueva ciencia por su estrecha relación con la inteligencia artificial y la lingüística, entró también en fructífera interacción con la neurociencia, la antropología y la filosofía de la mente. En universidades americanas y europeas comenzaron a aparecer programas docentes de ciencia cognitiva e incluso departamentos dedicados a promover la nueva empresa científica. A esos nuevos estudios acudieron estudiantes procedentes de las distintas disciplinas fundadoras y también de otras como la física y algunas especialidades de ingeniería. Al finalizar el siglo, la ciencia cognitiva era ya una realidad en los países seriamente preocupados por el progreso científico.

Particularmente interesante para la psicología fue la interacción de la psicología cognitiva con la inteligencia artificial y la neurociencia. Precisamente en el Departamento de Psicología de la Universidad de San Diego, en California, resurgió a comienzos de los años ochenta el interés por el estudio teórico-computacional de las redes neuronales que Donald Hebb había propuesto a mediados del siglo (Hebb, 1949), como fundamento teórico para el estudio de las relaciones entre mente y cerebro. David Rumelhart y James McClelland (Rumelhart, McClelland *et al.*, 1986) desarrollaron el análisis de los procesos distribuidos en paralelo y trataron de explicar numerosos aspectos de la cognición humana sobre la base de su funcionamiento. En la mente de estos investigadores las redes neuronales permitían el estudio de la micro estructura de la cognición. Durante varios años se discutió, y aún hoy se sigue discutiendo, el alcance explicativo de los modelos basados en redes neuronales, pero es indiscutible que las redes neuronales forman parte del aparato conceptual de la psicología cognitiva. Su utilización contribuyó a que los psicólogos cognitivos se acostumbraran a formular sus teorías en

relación con el funcionamiento cerebral y preparó el terreno para la asimilación de los avances tecnológicos que se estaban produciendo en la investigación del cerebro.

COGNICIÓN Y CEREBRO

Por otra parte, en el aspecto empírico de la investigación cognitiva, el desarrollo de tareas experimentales cada vez más finas en su capacidad de análisis y de teorías ligadas al uso de esas tareas, llevó a su utilización como instrumento de exploración y diagnóstico en pacientes con daño cerebral. De esta forma la neuropsicología clásica, desarrollada preferentemente desde una perspectiva diferencial sobre la base de la utilización de tests psicológicos, se vio fortalecida con la incorporación de técnicas experimentales y del aparato conceptual de las teorías cognitivas. La peculiaridad de esta nueva forma de abordar la práctica neuropsicológica recibió el nombre específico de *neuropsicología cognitiva*.

Sin embargo, el cambio más radical e integrador que se produjo en el estudio de las relaciones entre mente y cerebro fue debido a la aparición de las nuevas técnicas de diagnóstico radiológico basadas en la respuesta hemodinámica. He tenido ocasión de oír directamente de boca de Marcus Raichle una narración de aquellos orígenes que no resisto referir. Contaba este gran investigador que en la Escuela de Medicina de la Washington University en St. Louis, Missouri, estaban convencidos de que las nuevas técnicas de investigación radiológica, que se estaban desarrollando, podían ser utilizadas para estudiar la actividad mental del cerebro, pero que no sabían cómo hacerlo. El remedio consistió en enviar un SOS a los principales departamentos de psicología de los Estados Unidos solicitando la colaboración de un investigador de reconocido prestigio que estuviera dispuesto a desplazarse a St. Louis durante un periodo suficientemente largo como para ayudarles a conseguirlo. De entre un considerable número de candidatos la elección final recayó en Michael Posner, con cuya ayuda se puso en marcha uno de los principales impulsos de la moderna *neurociencia cognitiva*.

Este ejemplo envidiable de colaboración interdisciplinaria desencadenó una nueva forma de pensar y de hacer psicología bajo cuya influencia nos encontramos hoy. La neurociencia cognitiva es hoy una realidad que trasciende los departamentos de psicología y de neurociencias. Han aparecido libros de texto, revistas especializadas, series periódicas de revisión del campo y su influencia se ha hecho notar en numerosos campos de la investigación psicológica y del cerebro.

NUESTRA SITUACIÓN

¿Cómo se desarrolló la psicología española durante esos años? Sin duda la característica fundamental fue la expansión cuantitativa de los estudios de psicología y de la profesión en sus diferentes especialidades.

Ya en 1968 nuestro curso fue muy numeroso, superando con creces las expectativas que los creadores de la especialidad, los inolvidables Mariano Yela, José Luís Pinillos y el Padre Úbeda, habían planeado. Y lo mismo ocurrió en Barcelona que también comenzó aquel año bajo la dirección de Miguel Siguán. Los expertos en prospectiva del momento predijeron la saturación del inexistente campo de trabajo del psicólogo y la caída en picado de las matrículas para los años venideros. Pero no fue así, los años venideros vieron cómo las secciones de psicología se convertían en las más numerosas de las facultades de filosofía y letras. Vieron cómo distintas universidades impartían los estudios de psicología hasta el punto de que hoy están por encima de treinta las universidades que ofrecen la licenciatura en psicología.

En 1980 aparecieron las primeras facultades que también fueron creciendo hasta sobrepasar en la actualidad las veinte. Los pocos alumnos que nos matriculamos en Madrid y Barcelona en 1968 habían pasado a ser 3.666⁴ en toda España en 1972 y 17.952 en 1977. Esas cifras se mantuvieron relativamente estables durante varios años para dispararse hasta 37.030 alumnos en 1987 y continuar creciendo hasta los 55.000 en el curso 1993-94. A partir de esas fechas el número de matriculados ha oscilado entre 55.000 y 60.000 por año sin que se haya producido una tendencia a la baja desde entonces. De hecho, en el curso 2002-2003 la carrera de psicología figuraba la tercera en número de alumnos matriculados, por detrás de derecho y de ciencias económicas y empresariales. Actualmente no sólo continúa siendo una de las carreras más solicitadas sino que la mayor parte de las plazas disponibles suelen cubrirse en la convocatoria de julio.

No quiero discutir ahora la conveniencia o no de que el número de titulados en psicología sea tan alto. Quiero simplemente reflexionar sobre la formación que hemos estado dando a esos alumnos. Vaya por delante el reconocimiento de que no ha podido ser mala. Una mala formación parece incompatible con la persistencia de elección de la carrera por parte de los estudiantes. Sin embargo creo que merece la pena llamar la atención sobre algunos aspectos preocupantes de nuestro desarrollo.

El primero hace referencia a la forma en que se ha reclutado el profesorado necesario para cubrir la demanda docente asociada a semejante expansión. No ha sido la habitualmente utilizada en los países avanzados que deseamos emular. Estos países han exigido siempre que sus profesores universitarios fueran doctores, grado que requiere un periodo específico de formación docente e investigadora. Por el contrario la mayor parte de nuestros profesores se han incorporado a la docencia al poco tiempo de terminar su licenciatura y han realizado su tesis doctoral compartiendo su investigación

4. Los datos mencionados en este apartado están basados en la investigación de Adolfo Hernández Gordillo (2003) *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 13-24.

con cargas docentes frecuentemente abrumadoras. Afortunadamente el reclutamiento se ha podido realizar, por lo general, entre los ex alumnos de mayor calidad pero sus circunstancias docentes a la par que investigadoras han impedido que llegaran a adquirir un conocimiento sólido de los principales desarrollos de la psicología que antes comentábamos, limitando su puesta al día, en el mejor de los casos, a los temas relacionados con su tesis doctoral. Esta forma de reclutar profesorado ha fomentado en la docencia la repetición de lo aprendido con el consiguiente desfase respecto a los desarrollos más modernos y recientes de la psicología.

Otro aspecto que ha contribuido poco a situarnos a la altura de otros países desarrollados ha sido la escasez de inversión en infraestructuras de investigación. Obviamente, una expansión docente tan extraordinaria se ha llevado a cabo a costa de la investigación. Ha sido el entusiasmo y la dedicación de verdaderas minorías investigadoras el motor de los laboratorios de investigación. Facultades enteras, a veces con alta reputación en el país, han tardado un tiempo inexplicable en dedicar espacio a los laboratorios. Sin investigación la capacidad de contrastar empíricamente las propias ideas disminuye así como la de poder apreciar críticamente las aportaciones de la investigación realizada por otros. Así, la enseñanza misma tiende a adquirir un carácter dogmático y acaba por ser incapaz de superar el *espíritu* de escuela tan característico del subdesarrollo de una disciplina.

En la formación de los psicólogos hemos ido descuidando paulatinamente su formación básica tanto científica como humanística. Si bien es verdad que la formación que nosotros recibimos era muy amplia en el campo de las humanidades, hemos acabado por ir al extremo contrario y hemos suprimido la formación humanística por completo. A través de sucesivos y excesivamente frecuentes cambios en el plan de estudios hemos acabado por aislarnos de las disciplinas de nuestro entorno. Cuando los estudios de psicología estaban enmarcados en facultades junto con los de filosofía y ciencias de la educación, los alumnos recibían solamente una introducción a cada una de esas dos disciplinas. Tan pronto como aparecieron las facultades de psicología, esas asignaturas fueron eliminadas. La eliminación de las humanidades no supuso la introducción de la física, química o biología en nuestros planes de estudio sino que adoptamos la estrategia de ampliar lo nuestro, generando nuevas asignaturas por ampliación de lo que ya se enseñaba.

Esta tendencia al parroquianismo se vio acentuada con la creación en nuestro país de las áreas de conocimiento. Aunque su instauración ayudó a establecer una cierta organización en nuestra disciplina y a relativizar algunos problemas, han acabado por instaurar una dinámica de incomunicación entre las áreas parecida a la mantenida con otras disciplinas. Cada área ha desarrollado unos territorios de competencia que ha terminado por considerar suyos llegando a considerar “intruso” a quien desde un área diferente se asoma a “su” campo. Se llegó a pensar en algunos sectores con responsabi-

lidad en la organización de los estudios de psicología en la posibilidad de crear nuevas carreras a partir de las especialidades características de la psicología, acabando así por desmembrar la frágil unidad de la disciplina. Afortunadamente el Plan de Bolonia acabó de raíz con semejante delirio; al menos por ese lado le deberemos estar agradecidos.

¿Mejora la situación cuando nos fijamos en la preparación profesional que damos a nuestros estudiantes? No parece que mucho. Es bien conocida la suerte que corrió la figura de Profesor Asociado que se creó con el fin de incorporar a cualificados profesionales de las distintas profesiones en el proceso educativo. Rara vez fue utilizada en ese sentido, más bien se utilizó como atajo para mantener en la docencia a quienes aún no habían realizado su tesis doctoral. Realmente la formación profesional se ha comenzado a tomar seriamente en consideración muy recientemente, en el contexto del “Practicum” que, después de muchos esfuerzos, le fue concedido a la carrera. Aquí, al menos, hemos iniciado un camino acertado, pero la incorporación de cualificados profesionales a la formación de los psicólogos es aún hoy una asignatura pendiente. Una parte demasiado importante de profesores que imparten asignaturas de carácter aplicado carecen de experiencia profesional.

En este contexto de desarrollo no es fácil que los contenidos de conocimiento que hayamos transmitido a nuestros alumnos difundan el carácter interdisciplinario de la psicología que he intentado describir anteriormente. Casi todo parece trabajar en su contra. El problema no es exclusivo de la psicología. En la universidad española se respira un ambiente promedio muy parroquial. ¿Cómo puede desarrollarse una ciencia cognitiva integradora capaz de proporcionar un fundamento teórico a la psicología si en la propia psicología se desconoce prácticamente la existencia de tal empresa científica? ¿Cómo puede desarrollarse una neurociencia cognitiva en un país que aún no ha desarrollado una carrera de neurociencia? Este interrogante tiene tintes particularmente sangrantes porque la carrera de neurociencia es un hecho en todas las universidades del mundo desarrollado desde hace muchos años. Esta situación hace recaer sobre la psicología la casi exclusiva responsabilidad de desarrollar la neurociencia cognitiva pero sólo una pequeña minoría parece dispuesta a ello, minoría aún muy minoritaria si tenemos en cuenta que se reparte entre diferentes áreas de conocimiento dentro de la misma psicología.

Aún lo tienen más crudo quienes cultivan la neurociencia computacional, especialidad que supone un buen porcentaje de la investigación que se lleva a cabo en los departamentos e institutos de neurociencia de los países más avanzados. Estas personas, provenientes de la física, de la informática y de diferentes ingenierías, con frecuencia han descubierto el campo cuando han salido a estudiar fuera de España, han quedado fascinados con sus posibilidades pero no encuentran la forma de reintegrarse a la universidad española y desarrollar sus intereses de investigación. ¿Seremos nosotros, los psicólogos, capaces de echarles una mano? Su incorporación a la investigación

psicológica nos permitiría dar un salto cualitativo en la calidad científica de lo que hacemos.

FUTURO

Llevamos ya transcurridos diez años del siglo XXI. La investigación en psicología, como en otras muchas disciplinas, crece en el tiempo de forma exponencial. Afortunadamente también en nuestro país el apoyo económico a la investigación es cada vez mayor. Crece el número de estudiantes que visitan universidades extranjeras y acaban formándose como investigadores en centros de primera línea. Nuestra investigación aparece cada vez con mayor frecuencia en revistas internacionales de calidad. Nuestras revistas son valoradas y algunas se publican en inglés, favoreciendo así la participación internacional. Aparecen centros y redes expresamente dedicados a la promoción de la investigación en psicología y neurociencia cognitiva. La profesión de psicólogo está socialmente aceptada y asentada. Todo esto se ha conseguido a pesar de los problemas apuntados anteriormente y gracias al esfuerzo de grupos trabajadores y entusiastas que poco a poco en cada universidad han ido venciendo la pesada influencia del pasado. ¿No es hora ya de decidirmos a tomar medidas inequívocas por la calidad? Dada la gran cantidad de personas que siguen interesadas en la psicología, ¿podremos organizarnos de forma que en los próximos años se llegue a producir un avance del que todos podamos estar orgullosos? Depende de nosotros.

Me gustaría terminar llamando la atención hacia algunos desarrollos importantes que están teniendo lugar en psicología durante este comienzo de siglo y que me parecen determinantes para el futuro de la psicología. También apuntaré algunas medidas que me parecen urgentes para reorientar nuestra actividad docente e investigadora en una dirección homologable con los países que nos sirven como modelo.

Mi primera llamada de atención vuelve sobre el desarrollo que está experimentando la neurociencia cognitiva y quiere poner de relieve la incorporación de sus técnicas, procedimientos y conceptos en áreas de la psicología tan importantes como la psicología del desarrollo y la psicología social. El caso de esta última especialidad resulta particularmente relevante ya que con frecuencia la investigación en este campo se ha considerado como antípoda de la investigación del cerebro. Sin embargo la neurociencia social y la neurociencia de la cognición social son campos de investigación en continuo crecimiento que no pueden ni deben ser ignorados (Adolphs, 2009). A través de ellos la neurociencia cognitiva ha pasado también a ser afectiva y se perfila como el horizonte de unificación de la teoría psicológica. No se trata de reduccionismo; cada nivel de análisis y de organización mantiene su sustantividad específica. Se trata de relacionar los niveles entre sí para entender el funcionamiento del sistema complejo que llamamos mente humana. Una cosa parece clara, y es que con estos nuevos desa-

rrollos la persona pasa a ser el sujeto experimental por excelencia de la neurociencia relacionada con la psicología. En este campo se está produciendo ahora un cambio semejante al que tuvo lugar hace cuarenta años en la psicología experimental y que hemos comentado anteriormente.

La segunda llamada de atención apunta a la genética. Al comenzar el siglo el genoma humano ha sido descrito. ¿Quién puede pensar que este hecho no va a tener consecuencias para la psicología? En este punto los psicólogos andamos con el pie bastante cambiado pues con frecuencia hemos buscado nuestra identidad en el aprendizaje y lo hemos conceptualizado al estilo empirista clásico, “tamquam tabula rasa”. Hoy la investigación en psicología del desarrollo ha puesto claramente de manifiesto hasta qué punto nacemos sabiendo y el terreno está maduro para incluir el análisis genético en nuestra agenda como ya se está haciendo en el estudio de diferentes procesos psicológicos (Fonsella y Posner, 2004).

El comentario anterior nos lleva al tercer aspecto que me gustaría recalcar. Acabamos de celebrar el centenario de Darwin y la teoría de la evolución aparece ya como el marco general para comprender el origen de la vida y del ser humano. ¿No será ya tiempo de entender nuestro quehacer como psicólogos dentro de ese marco? El campo de investigación que recibe el nombre genérico de *Evolutionary Psychology* es otro hecho incontestable de nuestro tiempo (Dumbar y Barret, 2007). La relevancia de esta aproximación como marco funcional para la psicología y la neurociencia cognitiva parece difícil de negar (Tooby y Cosmides, 2000). Los grandes temas de la psicología en torno a las relaciones entre herencia y medio o naturaleza y cultura sólo parecen resolubles en este marco. En su contexto y dentro de una perspectiva comparada adquiere sentido en psicología la investigación de la conducta y del cerebro de los animales.

Todo parece apuntar a que estas tendencias constituirán los principales vectores de desarrollo de la psicología a lo largo de una buena parte de este siglo. El tiempo se encargará de confirmar o no esta hipótesis.

¿Qué podemos hacer? Son varias las direcciones en que me parece importante dirigir nuestros esfuerzos. En primer lugar debemos incorporar estos desarrollos en nuestra docencia y en nuestra investigación, bien participando o en discusión con ellos pero no pueden ser ignorados. Estamos acabando o hemos acabado los nuevos planes de estudio dentro del Plan Bolonia. ¿Hasta qué punto aparecen en nuestros programas? No se trata tanto de incluirlos como asignaturas específicas en ellos cuanto de reorientar los contenidos de las asignaturas fundamentales dentro de las corrientes más prometedoras en la investigación actual. El psicólogo del siglo XXI no va a ser un psicólogo que sólo sepa utilizar tests. Junto a los tests va a necesitar técnicas experimentales y va a utilizar datos de magneto o electrofisiología y de neuroimagen para afinar su diagnóstico y ajustar las adecuadas técnicas de intervención. ¿No debemos tratar de incorporar en nuestros programas la formación que haga posible este tipo de psicólogo?

En segundo lugar necesitamos trabajar sin descanso contra el parroquianismo que nos esteriliza. Las actitudes de encastillamiento en la defensa de modos de actuar que van quedando obsoletos no son de recibo. En este sentido la forma como funcionan las áreas de conocimiento acaba siendo un impedimento más que una ayuda para la comunicación y cooperación que la investigación y la docencia moderna demandan. Necesitamos entrar en contacto con otras disciplinas, ofrecerles nuestras posibilidades e incorporar de ellas lo que puede potenciar la nuestra. Con mucha mayor razón debemos fomentar la comunicación entre nuestras propias áreas y aprender unos de otros. Sólo así podremos transmitir a los futuros psicólogos la unidad de nuestra disciplina, la relación entre lo que se les enseña en las diferentes asignaturas. Si el marco de desarrollo de la psicología es claramente interdisciplinario, ¿no lo será con mucha mayor razón entre nuestras diferentes áreas o especialidades?

Particularmente importante resulta acabar con las parroquias a la hora de contratar a nuestro profesorado. En este punto el acuerdo tiene que ser colectivo e implicar, al menos, a todas las universidades del país. En cualquier caso hay que trabajar por la contratación de las personas más cualificadas, vengan de donde vengan. En esta dirección las políticas de incorporación al profesorado a través de programas como los contratos Ramón y Cajal u otros similares necesitan encontrar acogida e interés por parte de los distintos departamentos de psicología. Son un paso adelante en la dirección correcta.

Y por último, aunque no por ello menos importante, no podemos abandonar la matriz humanista de la psicología. El único lazo en nuestros planes de estudio que nos une a nuestro origen en las humanidades es la asignatura de historia de la psicología. Necesitamos potenciar su enseñanza dentro de la historia del pensamiento y en el contexto de los problemas filosóficos fundamentales relacionados con la mente humana. Necesitamos también incorporar una perspectiva histórica en los temas que tratamos para que el estudiante comprenda el porqué de los procedimientos y de los conceptos que hoy tienen preferencia en los distintos campos. Necesitamos recuperar las introducciones a la psicología que proporcionen una visión unitaria que les permita saber de donde venimos y a donde vamos.

La tarea no es pequeña pero el futuro de nuestra disciplina nos va en ello.

REREFENCIAS

- Adolphs, R. (2009). The social brain: Neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology*, 60, 693-716.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. En K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.) *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2). New York: Academic Press

- Dumbar, R. I. M., & Barrett, L. (2007). *The Oxford handbook of evolutionary psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Fosella, J., & Posner, M. I. (2004). Genes and the development of neural networks underlying cognitive processes. En M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences III* (pp. 1255-1266). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books, Inc. (Traducción al castellano en Editorial Paidós, 1987).
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of Behavior*. New York: Wiley. (Traducción al castellano en Editorial Debate, 1985).
- Mandler, G. (1975). Consciousness: Respectable, useful and probably necessary. En R. S. Solso (Ed.), *Information processing and cognition: The Loyola Symposium*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. & and the PDP Research Group (Eds.) (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. Vol. 1 and 2. Cambridge, MA: MIT Press. (Traducción al castellano de una selección de los dos volúmenes en Alianza Editorial, 1992).
- Tooby, J., & Cosmides, L. (2000) Toward mapping the evolved functional organization of mind and brain. En M. S. Gazzaniga (Ed.), *The New Cognitive Neurosciences* (pp. 1167-1178). Bradford Books: MIT Press.

