

Aproximación Crítica a la Enseñanza de la Psicología de la Personalidad¹

Manuel Llorens

Universidad Católica Andrés Bello (Caracas, Venezuela)

Resumen. El siguiente artículo hace un recorrido personal por la experiencia de enseñar psicología de la personalidad en la Venezuela contemporánea discutiendo los formatos estándares propuestos por los manuales que presentan el área al contexto de la juventud universitaria venezolana actual. Se plantea que la enseñanza del área ha tendido a oscurecer los contextos sociales y los compromisos políticos en que están enmarcadas las teorías de la personalidad, desaprovechando mucho del potencial para el desarrollo del pensamiento crítico dentro de la psicología. Acudiendo a algunas investigaciones empíricas que han permitido entrever las preocupaciones de la juventud universitaria actual y el funcionamiento de nuestra universidad, algunos de los elementos que caracterizan el área de la psicología de la personalidad y tomando algunas nociones básicas de la pedagogía crítica, se profundiza el potencial crítico que ofrece la enseñanza del área.

Palabras clave: enseñanza, psicología de la personalidad, pedagogía crítica, psicología crítica, Venezuela.

Abstract. The following article departs from a personal reflection on the experience of teaching psychology of personality in contemporary Venezuela contrasting the standard formats found in the manuals of the area with the context of university students in this country. It is proposed that the teaching of psychology of personality has rendered invisible the social contexts and political commitments that frame the theories of personality, losing in that process the potential for the development of critical thinking in psychology that the area can offer. Referring to some empirical research that has explored the interests of university students and the functioning of our university, as well as to some of the main characteristics of the area and basic notions of critical pedagogy's legacy, the critical potential for the teaching of this area is developed.

Keywords: teaching, psychology of personality, critical pedagogy, critical psychology, Venezuela.

¹ Quisiera agradecerle a Pedro Rodríguez, Julio Velilla, Andrés Miñarro y Carla DeSantis, sus aportes para el desarrollo de estas ideas.

“No queremos profesionales exitosos para sociedades fracasadas.”

Luis Ugalde, S.J.

“No, no quiero que tomes notas. Si lo que he dicho influye en ti, deseo que sea de una manera difusa y no un concepto cristalizado. Porque eso suele matar las ideas, impedir que sean semillas. Siempre fui enemigo de los coleccionistas, desde los sellos, bastones, pipas y otros cachivaches, hasta los coleccionistas de ideas. Todo cuanto aspira a conservar una forma determinada se hace antiguo y ridículo. Es menester no privar a las ideas de su calidad de semilla, de su posibilidad de evolucionar. Las ideas no se coleccionan. Yo cuando escribo pretendo dejarles las raicillas, con la ilusión de que puedan crecer y dar frutos. Pero si tú sacas el lápiz y apuntas lo que he dicho para que no se te olvide, habrás disecado y matado la idea como una flor comprimida en un libro. Lo que yo pretendo, si en el futuro recuerdas estas conversaciones, es hablar dentro de ti con el desarrollo de lo que oíste, y no como repetición de lo que dije. Hay que combatir el entrecomillado.” (Miguel de Unamuno, 1910).

Introducción

Cuando Abraham Maslow se dirigía a sus alumnos en la primera clase les preguntaba: ¿Cuáles de ustedes piensan ser las personas que van a transformar a la psicología en los años venideros? Y luego observaba las respuestas. Cuentan que la mayoría de las veces sólo uno o dos de los estudiantes respondían tímidamente levantando la mano ante la provocación. Luego del silencio expectante Maslow continuaba retándolos: ¿y si ustedes no van a serlo entonces quién? (Wilson, 1979)

La anécdota sirve para pensar cómo uno de los autores de la psicología de la personalidad llevaba su pensamiento a la acción. Retando a sus alumnos, no a aprender una serie de recetas teóricas, sino a imaginarse en un futuro como actores de transformación de la psicología y su sociedad. No es exclusivo de Maslow desarrollar un pensamiento ligado a la intervención de sus condiciones sociales. Tanto Freud, Adler, Rogers, Cattell, Kelly y Skinner, por mencionar sólo unos pocos de los autores canónicos escribieron y trabajaron no sólo sobre temas concernientes al funcionamiento de la personalidad sino sobre las sociedades en que se encontraron. Además teorizaron y algunos de ellos llevaron a cabo intervenciones para intentar llevar sus ideas psicológicas al terreno social y político. Rogers colaboró con el desarrollo de diseños de educación superior basados en sus ideas. Cattell desarrolló una teoría política que denominó “Beyondism” (Cattell, 1973), Skinner escribió una novela utópica sobre la aplicación del conductismo como programa político (1948), Freud escribió ampliamente sobre el proceso social y colaboró en la creación de clínicas psicoanalíticas gratuitas para las personas empobrecidas luego de la Primera Guerra Mundial (Danto, 2005), Adler ayudó a fundar numerosas clínicas infantiles que aplicaban algunas de sus ideas. En 1935 por ejemplo, Adler escribió:

El psicólogo honesto no puede cerrar sus ojos a las condiciones sociales que evitan que el niño pueda convertirse en parte de su comunidad y sentirse en casa en el mundo, o crecer como si viviera en un país enemigo. Así pues el psicólogo debe luchar contra el nacionalismo cuando significa daño a la humanidad como un todo, contra guerras de conquista, venganza y prestigio, contra el desempleo que sumerge a las personas en la desesperanza y contra todos los demás obstáculos que interfieren contra el desarrollo del interés social en la escuela, la familia y la sociedad en general. (Adler 1935, p. 434, c.p. Wessells, Schwebels y Anderson, 2007).

Este impulso político (si bien ubicado en distintos polos del espectro), es un componente importante, a menudo puesto de lado durante la enseñanza de las teorías de la personalidad. No son los autores clásicos los que evitaron pensar sobre la relación de la psicología con el contexto histórico-social, es la evolución posterior de la psicología científica y académica la que ha hecho esfuerzos para censurar el reporte de estos autores de sus convicciones políticas y valorativas.

Desatender las consideraciones históricas, sociales y políticas de las teorías de la personalidad es descuidar un elemento central de los marcos valorativos de estas teorías y además desperdiciar la oportunidad de contextualizar la enseñanza de nuestra práctica. La revisión crítica de la historia de la psicología ha puesto la lupa sobre el hecho de que muchos de los manuales académicos han oscurecido de manera deliberada las posiciones y los compromisos políticos de los autores, para intentar presentar al pensamiento psicológico como un conocimiento ahistórico, universal y neutral, similar al ideal de las ciencias naturales (Jacoby, 1983; Parker, 2007).

Pero, una aproximación crítica a la enseñanza de la psicología de la personalidad considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje además debería ayudar a los estudiantes a adoptar posiciones críticas que les permita examinar los conocimientos de la disciplina desde perspectivas múltiples y con un ojo atento a los compromisos valorativos que subyacen. Todo esto para facilitar que los estudiantes se puedan imaginar como protagonistas activos en la construcción y revisión de su contexto actual. Las perspectivas críticas no se conforman con estudiantes que logren reproducir los conocimientos del pasado, sino buscan fortalecer el desarrollo de actores lúcidos de sus circunstancias, que utilizan las teorías no como recetas, sino como herramientas para pensar y actuar.

Elementos históricos de la cátedra

El área de la psicología de la personalidad, descrita como una de las áreas más controversiales en nuestra disciplina, se caracteriza por poseer teorías representativas de los principales paradigmas que se han debatido en nuestra ciencia. Las teorías varían no sólo en cuanto a los conceptos y explicaciones que proponen, sino en cuanto a las concepciones básicas sobre lo que es el ser humano, qué es la ciencia, cómo se debe investigar y qué constituye una prueba de la validez de las teorías. El estudio y la enseñanza de estos puntos de vista trasciende entonces la revisión de las teorías que se han acumulado a lo largo de la historia de la psicología y exige la inclusión de la revisión de las bases epistemológicas, ontológicas, de concepción del ser humano y de las metodologías investigativas propuestas. El estudio de la psicología de la personalidad ofrece así la oportunidad de no sólo dar

respuestas a los problemas abordados por este campo, sino también ofrece un lugar para pensar y analizar las principales controversias en la psicología. Ofrece la oportunidad de formarse no sólo en las teorías, sino en el pensamiento crítico y analítico de la ciencia.

Bases Reflexivas

Cuando comencé a dictar la materia de Psicología de la Personalidad en la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas, tuve la oportunidad junto a Pedro Rodríguez, de trabajar de cerca con los profesores Andrés Miñarro y Julio Velilla, S.J. (Miñarro, Rodríguez y Llorens, 2003), quienes habían organizado y dictado la cátedra por años.

La materia estaba organizada alrededor de algunos principios que han marcado su sentido en el programa de estudios del pregrado en psicología. En primer lugar, es una materia organizada en dos partes; la primera, dedicada a estudiar las bases epistemológicas y la organización general de las teorías de la personalidad; la segunda, dedicada a hacer un repaso de las teorías, comenzando con Freud para luego pasar por representantes de las perspectivas principales en el área (psicoanálisis, humanismo, teorías del aprendizaje y teorías factoriales). La revisión del proceso de teorización y de las bases epistemológicas se hace al comienzo para poder utilizar esas herramientas para comparar las teorías entre sí y someterlas a evaluación. Por lo tanto, la materia no se centra en la acumulación de conocimientos de las distintas teorías sino que pretende que el estudiante adquiera una mirada que le permita evaluar las fortalezas y debilidades de las distintas perspectivas. El área de la personalidad caracterizada por grandes teorías permite pasearse por los principales paradigmas de esta ciencia y mostrar al estudiante las grandes discusiones y controversias de los distintos puntos de vista.

En las clases iniciales sobre teorización se echa mano a los autores clásicos que han analizado el área y a los compiladores reconocidos (Fierro, 1983; Hall y Lindzey, 1957; Pervin, 1979). Entre estos análisis está el trabajo de George Kelly (1966), quien no sólo fue autor de una de las teorías más originales de personalidad, sino que además hizo un análisis epistemológico del área. Entre sus propuestas, que luego servirán de base para el constructivismo, propone el Alternativismo Constructivo y lo presenta escribiendo:

Suponemos que todas nuestras interpretaciones actuales del universo están sujetas a revisión o reubicación... Partimos de la base de que siempre hay posibilidad de escoger construcciones alternativas al tratar con el mundo. (Kelly, 1966, pp. 28-29)².

A menudo le escuché al profesor Miñarro explicar cómo la materia estaba organizada bajo el espíritu del Alternativismo Constructivo, que buscaba invitar a asomarse a distintas ventanas teóricas para ver el fenómeno de la personalidad desde cada una de las distintas perspectivas. Para este ejercicio intelectual se necesita algo más que la mirada teórica, requiere de una perspectiva metateórica que le ofrezca un piso filosófico a tal concepción de la ciencia.

En segundo lugar, Miñarro y Velilla mencionaban a menudo, que la ubicación de la materia a mitad de la carrera (en tercer año, en una carrera de cinco años), funciona como

² Énfasis en el original.

una suerte de materia bisagra. Retoma las discusiones teóricas que vienen haciéndose ya en las materias de Psicología General I, II y III, pero a su vez permite comenzar a entrever algunas de las aplicaciones prácticas que tiene la psicología. Las teorías de la personalidad, a menudo surgidas y cercanas al campo aplicado sirven como un abre boca de las preguntas y retos que el estudio de la psicología aplicada ofrece en los últimos años de carrera.

En tercer lugar, los manuales de psicología de la personalidad, a diferencia de los de otras áreas de la psicología como la psicología general o psicología del desarrollo, están a menudo organizados alrededor de los distintos autores que propusieron las principales teorías; a diferencia por ejemplo de la Psicología General y la Psicología Social, que suelen organizarse alrededor de los temas o los fenómenos empíricos abordados por estas áreas (Monte, 1999). En ocasiones eso se ha criticado como una limitación, ya que la figura de estos teóricos parece ocupar un lugar protagónico, poco acorde con una visión de ciencia donde deben privilegiarse los hallazgos y no los personajes. Estas observaciones han llevado a que algunos de los textos de presentación del área hayan sido reordenados para ir acercándose a la tendencia de privilegiar la organización del material alrededor de los temas y no los autores (Pervin, 1998). Sin embargo, la atención dada a los autores mismos también ha ofrecido una particularidad interesante para el estudio de la psicología que los profesores Miñarro y Velilla se esforzaron en incorporar. Nos referimos al peso del contexto biográfico e histórico que indudablemente ejerció una influencia en la redacción de las distintas propuestas. En psicología de la personalidad se hace evidente cómo las teorías no son distantes de las personas y los lugares donde fueron elaboradas, aunque eso nos inquiete, por parecer que va en contra de la aspiración de verdad objetiva, neutral, universal. El peso de la enfermedad física y la superación de las dificultades que ésta impuso en su vida, son indudablemente una fuente importante en la gestación de las ideas de los sentimientos de inferioridad o la inferioridad del órgano que Adler propuso (Miñarro, s/f) como él mismo lo hace entrever en sus escritos autobiográficos (Sollod, Wilson y Monte, 2009). Otros compiladores han señalado cómo hace sentido que en el estudio de las teorías de la personalidad nos detengamos a estudiar las personalidades de los autores y pensemos en la influencia de ésta en sus obras. La comprensión de la dimensión biográfica e histórica se añade a la revisión epistemológica en la construcción de herramientas críticas que permiten tener una mirada reflexiva sobre nuestra disciplina. Encontramos que en otros lugares de la carrera los estudiantes no se han paseado por las influencias históricas, políticas y personales que marcaron las teorizaciones de autores como Freud, Erikson, Skinner, Rogers o Maslow.

Finalmente, la psicología en general, pero la de la personalidad en particular, trata con temas que son relevantes para el estudiante porque, a fin de cuentas, tratan sobre fenómenos humanos. Las teorías de la personalidad enfrentan al estudiante consigo mismo. Es muy difícil que el estudiante se pasee por las teorías de manera desapegada sin hacerse preguntas con respecto a su vida y la de las personas a su alrededor. El estudio de la personalidad difícilmente es una tarea desapasionada, siempre está atravesada por las vivencias propias. La adopción de un sistema teórico u otro enfrenta al estudiante con toda una concepción valorativa sobre la naturaleza humana: lo que se considera sano o no, las posibilidades de cambio, el peso de la infancia en nuestras vidas, entre otras preguntas relevantes. La preferencia teórica de los psicólogos atraviesa sus propias personalidades (Scragg, Bor, Watts, 1999). De esta manera es útil estar atentos a los aspectos personales y emocionales que pueden entrelazarse con el proceso de estudiar las teorías. Aún cuando los

espacios de clase teórica o seminarial no necesariamente son el escenario óptimo para la revisión personal de cada uno de los alumnos, se asume que estos aspectos aparecerán y que el enseñar la disciplina exige construir espacios respetuosos y contenedores para poder acompañar al estudiante en este tránsito.

La Escuela de Psicología en el Contexto Local y Actual

Pero a las especificidades de la materia hay que añadir los tiempos en que nos ha tocado desarrollar la materia. La enseñanza universitaria, en sí un tema importante a pensar, ha cobrado un significado subrayado por las circunstancias políticas y sociales en que ha estado enmarcada en esta primera década del siglo XXI. En medio de las agudas controversias que han surgido con la elección del exlíder de un golpe de Estado, Hugo Chávez, como presidente, y la inauguración de la llamada “Revolución Bolivariana”, las universidades han adquirido un rol protagónico. El movimiento estudiantil ha surgido desde las universidades como uno de los focos de resistencia principales al gobierno. Por ende la vivencia universitaria en la Universidad Católica Andrés Bello ha sido, como nunca, marcada por los debates políticos y sociales que han estado sobre el tapete. Más aún ha sido un interés explícito de la dirección de la universidad el tener cada vez más presencia en las problemáticas de nuestro país. Historiadores nacionales e internacionales sobre el fenómeno chavista citan al Rector Ugalde como una de las figuras claves para comprender el momento actual (Fontiveros, Sandoval y Martínez, 2009; Krauze, 2008). En su discurso, el ahora ex-rector Luis Ugalde, ha enfatizado la importancia del desarrollo de lazos con nuestra realidad y en los hechos el desarrollo de estructuras como el Parque Social Padre Manuel Aguirre, S.J. que sirve de sede a los proyectos sociales desarrollados por la universidad muestran algo de ese interés.

La enseñanza de la psicología entonces está enmarcada en este contexto y debemos considerar el aporte que provee a la formación de estudiantes con una visión crítica, comprensiva de su realidad; estudiantes formados para la posibilidad de intervenir y transformar sus entornos, con una conciencia política y social además de una formación técnica y científica rigurosa. Esta consideración se ve subrayada en la misión, visión y valores propuestos por la Escuela de Psicología que enfatizan el “compromiso social”, la “solidaridad”, el “respeto mutuo” y la “ética”.

Sin embargo, en el proceso de recolección de información para el proceso de revisión de los pensum de estudio de la universidad se ha dibujado un perfil en que la formación de los psicólogos contrasta con estos ideales. La presentación de la comisión de currículo de la escuela (2009) informa por ejemplo, que entre las competencias en que actualmente se reporta mayor debilidad están: la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad creativa, capacidad para tomar decisiones, compromiso con la preservación del medio ambiente, habilidad para trabajar de forma autónoma, capacidad crítica y autocrítica y la capacidad para actuar en situaciones nuevas. Llama mucho la atención esta lista. Las competencias citadas parecerían tener mucho que ver con la capacidad de desarrollar un pensamiento autónomo, libre y crítico, además de tener la capacidad de utilizarlo para atender alguno de los dilemas ambientales de manera creativa y comprometida. Todo lo cual no es la mejor combinación para el fortalecimiento de estudiantes capaces de comprender y actuar para transformar algunas de las situaciones

difíciles que atravesamos como país. Habría que pensar en las razones por las cuales la Escuela está fallando en estas áreas. No tenemos mayores datos para descifrar este hecho, sin embargo, el reporte continuo de los estudiantes se une a algunos pocos registros que sí se han podido realizar sobre nuestra escuela que refieren entre otras cosas un funcionamiento marcado por el autoritarismo. Pérez (2005) levantó reportes de “bullying” o maltrato y al comparar los puntajes entre las escuelas encontró que la carrera de psicología puntúa significativamente más alto que las escuelas de Derecho, Administración, Educación e Ingeniería, siendo los profesores los más señalados como agentes de estas conductas y las conductas de “presión indirecta, crítica y cambios de programación”, “presión desmedida para producir trabajos académicos en un tiempo determinado”, “indirectas y sarcasmos repetidos” y “crítica injustificada a tu desempeño académico” como las más reportadas. La Escuela ha sido tradicionalmente calificada como exigente, lo cual en principio puede contribuir a la búsqueda de la excelencia, sin embargo, si eso se une al autoritarismo puede conducir a alumnos estudiosos, diligentes, pero reactivos, con poca autonomía, poca creatividad y temerosos de la autoridad. Si consideramos que el autoritarismo y la creciente militarización del gobierno es uno de sus rasgos más preocupantes, podemos suponer que la lucha contra la aceptación pasiva del autoritarismo y el desarrollo de jóvenes autónomos es un objetivo deseable no sólo para la profesión sino para el país.

El presente trabajo pretende plantear que algunas de las herramientas provistas por el estudio crítico de la psicología de la personalidad ofrecen opciones para afianzar la formación de estudiantes con un pensamiento crítico y autónomo, lo cual les permita contribuir a la reflexión en tiempos históricos convulsos.

Educación, Juventud y Contexto Global

Además del contexto específico en que nos encontramos, quizás pueda ser útil pensar en algunas tendencias que se han reportado en occidente con respecto a los jóvenes y la educación. Las investigaciones han reportado un viraje a partir de la década de los sesenta en las metas y valores juveniles. Partiendo de esa década marcada por importantes discusiones políticas tanto en Venezuela como en el resto del mundo y por la participación de los jóvenes en numerosos procesos sociales, se ha registrado un cambio paulatino de intereses colectivos a proyectos cada vez más personales e individuales. Así por ejemplo, en encuestas llevadas a cabo en los Estados Unidos con población universitaria se encuentra que en 1970 un 39% de los jóvenes ubicaba “el estar muy bien en términos financieros” como un objetivo muy importante. Ese porcentaje sin embargo, para 1986 había aumentado notablemente hasta llegar a un 73%. En cambio “desarrollar una filosofía personal del sentido de mi vida” había pasado de ser muy importante para un 83% de los jóvenes en 1967 a sólo para un 41% de estos en 1986 (Conger, 1988). En las investigaciones de los años sesenta menos de la mitad de los jóvenes consideraban que la razón principal de ir a la universidad era para lograr tener más dinero, sin embargo para los años ochenta esa cifra había aumentado a más del 70% (Astin, Green, Korn y Schalit, 1986). Lamentablemente no tenemos cifras sobre estas actitudes en Venezuela, pero es una opinión comúnmente sostenida que aquí también hubo un descenso de la presencia de la población universitaria en la política de los años sesenta a los años ochenta. Algunos psicoanalistas han reportado que en su experiencia clínica han aumentado de manera

significativa los trastornos y las preocupaciones narcisistas que giran en torno a la gratificación inmediata, la belleza, el poder y la riqueza personal (Calvo, 2001). En la década de los sesentas el comienzo de la democracia y la discusión ideológica matizó mucha de la actividad universitaria, en los ochentas sin embargo, el descrédito creciente de los gobiernos marcó una época de desánimo y un giro hacia proyectos más personales. Como se mencionó anteriormente, esto ha cambiado de manera dramática en la última década y habría que preguntarse qué exigencias nuevas nos presenta la enseñanza universitaria para poder estar a tono con los tiempos.

Si tomamos en cuenta que los psicólogos del desarrollo comparten la idea de que es en la adolescencia y la juventud temprana en que las personas se plantean las grandes preguntas existenciales e ideológicas (Erikson, 1976; McAdams, 1993), podemos ver la importancia no sólo para la formación profesional sino también para el desarrollo personal que el planteamiento de las preguntas de los dilemas políticos tiene. El panorama ideológico del final del siglo XX y comienzos del XXI ha adquirido unos matices novedosos que contribuyen a complejizar aún más estas preguntas. Ya sea que compartamos la noción de posmodernidad o no, es bastante consensuada la noción de que los medios tecnológicos y la creciente globalización ha engendrado unas maneras de experimentar la vida y de relacionarse novedosas. Las delimitaciones sencillas de los grandes discursos ideológicos y las nociones de progreso se han visto sacudidas. En palabras del psicólogo social y de la personalidad Gergen (1997), las técnicas de producción de la identidad han sufrido una saturación, las personas están sujetas a múltiples discursos, a menudo contradictorios, que informan sobre quiénes son y cómo deben vivir. Las nociones simples de autenticidad y “verdad” ya son cada vez más difíciles de sostener. El psicoanalista venezolano Yurman (2005) ilustra cómo la tecnología afecta la manera en que construimos nuestras nociones de identidad comentando que antes sus pacientes narraban sus historias como relatando largas novelas y cada vez más sus consultantes jóvenes hablan con el entrecortado y el ritmo narrativo de los videos musicales. En esta multiplicación de discursos sobre la identidad, el giro paulatino hacia preocupaciones individuales y el crecimiento tecnológico, la sociedad de consumo ocupa un lugar importante también en las consideraciones sobre el desarrollo humano. De manera creciente el estatus social y el reconocimiento, según Bauman (2007) es adquirido a través del tipo de bienes que el individuo es capaz de poseer y mostrar. Por ende los proyectos comerciales tienen un interés especial en lograr atraer la imaginación y el ‘espíritu’ individual de los jóvenes.

Liotard (1996), dirigiéndose a los jóvenes, dice que la humanidad está ahora al servicio de la complejificación que ha ido surgiendo. Por ende plantea que una de las tareas decisivas es formar personas capaces de resistirse a los slogans y los clichés simplificadores:

Esta tarea implica como mínimo la resistencia al simplismo, a los slogans simplificadores, a los reclamos de claridad y facilidad, a los deseos de restaurar valores seguros. La simplificación se nos aparece ya como bárbara, como reactiva. La “clase política” deberá ya, contar con esta exigencia si no quiere caer en desuso o arrastrar a la humanidad en su caída. (Liotard, 1996, p. 100)

Algo similar argumenta el antropólogo Geertz (2000) al proponer que las ciencias sociales tienen ahora la obligación de desarrollar teorías y metodologías que abran espacio para la diversidad y la divergencia. El estudio de la personalidad como sede de las luchas y discusiones ideológicas, como lugar donde se van a manifestar las preguntas, los intereses y dilemas culturales y políticos de una sociedad ha sido desde hace ya tiempo un tema relevante estudiado por la psicología de la personalidad (Elms, 1976; Hook, 2007; Jost, Nosek y Gosling, 2008; Sloan 1994) que permite entrever algunos de los lugares donde la psicología crítica tiene un lugar central. Si a eso le añadimos, siguiendo a Lyotard, que esta área obliga a atender a la variedad de discursos que compiten entre sí por la verdad y por ende a analizar cada uno críticamente, podemos ver cómo en esta área se puede ejercer esa resistencia al simplismo que el filósofo entiende como una herramienta no sólo de sobrevivencia en un mundo posmoderno, sino también de profilaxis.

Psicología Crítica: posibilidades

Sin embargo, la psicología como disciplina ha sido largamente criticada por tener dificultades para atender y abordar los temas de la realidad social y para contextualizar sus hallazgos. A menudo se le ha señalado que por aspirar a una posición distante de la realidad termina siendo poco conducente a atender a la realidad contemporánea. En particular interesan las críticas hechas por el psicólogo social Martín-Baró (1986). Nos interesa porque en primer lugar, estuvieron situadas específicamente en el terreno latinoamericano; en segundo lugar, porque se desarrollaron en medio de un contexto local tomado por un grave conflicto político como fue el de El Salvador en la década de los ochentas; en tercer lugar, porque desarrolló consideraciones específicas para el área de la psicología de la personalidad (1994) y mantuvo lazos de amistad y colaboración con Venezuela. Él escribió:

¿Cuál ha sido y cuál es el aporte de la psicología al desarrollo integral de los pueblos latinoamericanos? Pienso que, salvadas algunas excepciones muy honrosas, la psicología y los psicólogos latinoamericanos hemos permanecido al margen de los grandes movimientos e inquietudes de nuestros pueblos. Y lo grave es que la marginalidad de la praxis no puede atribuirse a un conformismo gremial de los psicólogos o a una insensibilidad frente a los sufrimientos de las mayorías sino más probablemente a una impotencia intrínseca al propio quehacer psicológico. (Martín-Baró, 1986, p. 173)

Pero estas críticas no son específicas a Latinoamérica, en todo el mundo han habido voces que han cuestionado las limitaciones de la disciplina para atender a las problemáticas inmediatas y adaptarse a los requerimientos contextuales (Albee, 2007; Layton, Hollander y Gutwill, 2006; Pakman, 1997; Parker, 2007, Pérez, 1998; Sarason, 1981).

Una de las fuentes de estos cuestionamientos proviene de la Psicología Crítica, que agrupa a una variedad de tendencias en la psicología, que comparten el deseo de hermanar la investigación y teorización con la reflexión de las condiciones sociales y políticas específicas, para así conducir a los psicólogos a la acción, que voces como Martín-Baró, han reclamado (Montero, 1994).

En particular, en el área de la psicología de la personalidad, algunos autores críticos han revisado algunas de las limitaciones de la enseñanza tradicional de esta área. El autor

Sloan (1997), que por cierto, trabajó y dio clases en la Universidad Central de Venezuela durante algunos años, escribe:

Extrañamente sin embargo, estos cursos [de psicología de la personalidad] tienden a tener muy pocos contenidos sobre *cómo* teorizar. Sólo se espera que los estudiantes memoricen los puntos de vista principales hechos por varios teóricos y quizás comparar sus posiciones. Aún cuando en esos cursos el pensamiento crítico es alentado, a los estudiantes ni se les enseña cómo fueron construidas las teorías ni cómo deben ser evaluadas. En cambio, siguiendo la práctica general de la psicología dominante, a los futuros psicólogos se les enseña que la validez de los conceptos teóricos se logra operacionalizándolos para los estudios correlacionales o experimentales. En conjunción con esta práctica, se les entrena para describir la personalidad de manera mecánica con un vocabulario empobrecido, reduciendo la complejidad de la experiencia personal a unas pocas dimensiones cuantificables o categorías dicotómicas. Los psicólogos son entonces incapaces de reflexionar críticamente sobre la construcción de teorías y sus implicaciones para la práctica. De este déficit en la formación surgen muchos de los problemas que plagan a todo tipo de psicologías aplicadas. (p. 88).

Muy cercanas a las críticas de Sloan, el epistemólogo de la teoría psicológica Mahrer (2000) escribe:

En el campo de la teoría, investigación y práctica psicoterapéutica, las creencias fundacionales han continuado siendo solapadas, obviadas, no explicadas, no especificadas, camufladas y por ende inmunizadas contra un estudio cuidadoso, análisis, examen, escrutinio, explicación, reto constructivo, mejoría, cambio y avance (p. 1118).

Brock (2006) en sus reflexiones críticas sobre las recopilaciones históricas de la disciplina afirma que la mayoría de los textos disponibles para aprender sobre el tema, son relatos históricos de la psicología norteamericana que han venido a presentarse como la versión canónica de la psicología mundial, dejando fuera numerosos desarrollos importantes tanto de países occidentales como Alemania, como de los que están en la periferia de la cultura occidental. El problema de estas versiones es que borran la importancia del contexto histórico y político de la teorización.

Añadiría que a estos problemas de la psicología señalados por una multitud de autores críticos se le suman algunas limitaciones provenientes de estudiar esta disciplina en un país en vías del desarrollo. En Venezuela en particular, el “altercentrismo” (Montero, 1997) descrito por los psicólogos sociales como una tendencia a buscar en referentes extranjeros los ideales se evidencia en el estudio de la psicología en el poco tiempo que le dedican sus pensum de estudio a estudiar las obras de los teóricos e investigadores locales. Una y otra vez me asombra encontrar en los estudiantes de último año de la carrera y de postgrado a los que les doy clases, el desconocimiento casi total de los trabajos desarrollados en el país. Aquéllas obras que sí han tenido influencia en el desarrollo histórico del país quedan completamente oscurecidas por el uso de manuales extranjeros.

No importa la relevancia que algunos de estos desarrollos tengan para la vida actual nuestra, o el reconocimiento que tengan a nivel mundial.

Todos los años les pido a los alumnos que discutamos sobre cuál es el peso que ha tenido la psicología en nuestro país. Todos los años se sorprenden por ejemplo al descubrir que una de las psicólogas sociales que les dio clase como lo es Mercedes Pulido fue la propulsora de la reforma del Código Civil en 1980 que entre otras cosas exigió el reconocimiento de los hijos nacidos fuera del matrimonio y convirtió en ley la reivindicación de derechos de las mujeres que antes no estaban consagradas en la ley. Las estudiantes se sorprenden al descubrir que antes de esa fecha las esposas no tenían los mismos derechos económicos que los esposos en el matrimonio. Más aún se sorprenden que del pensamiento de una de sus profesoras hayan surgido estos cambios que han sido centrales en el progreso civil del país. También se desconoce que apenas en los años ochenta Venezuela tuvo un Ministerio de la Inteligencia que juntó a un grupo considerable de psicólogos que se propusieron hacer intervención psicosocial en el país (Salazar, 1984). La revisión histórica y crítica de estos proyectos ha quedado en gran medida olvidada en nuestra formación. Asimismo a los estudiantes les asombra descubrir que psicólogas como Maritza Montero son consideradas voces principales en la Psicología Social contemporánea y han sido presidentes de asociaciones mundiales como la de psicología política.

Si bien son ciertas las críticas de Martín-Baró sobre las limitaciones de la psicología nuestra para atender nuestras dificultades, no dejan de resaltar las “muy honrosas excepciones” que conforman un abanico variado y significativo para pensar en Venezuela. Prometer una lista completa de tales aportes sería cometer el mismo error de creer poder alcanzar un conocimiento totalizador, pero quizás vale la pena mencionar los trabajos de Salazar (2002) sobre la identidad nacional, de Montero (2003, 2006) sobre psicología comunitaria, de Moreno y colaboradores sobre familia popular venezolana y la epistemología popular (1998, 2002; Moreno y otros 2007), como ejemplos de obras indispensables.

La psicología crítica ha contribuido a revisar y reflexionar sobre las maneras en que la psicología ha sido construida y transmitida (Brock, 2006). Parker (2009) propone que una de las funciones principales de la psicología crítica es volver la mirada sobre la psicología para examinar qué intereses personales y políticos están detrás de las distintas propuestas de la psicología que luego intentan mostrarse como objetivas y neutrales. Así por ejemplo, reexaminando los textos que recopilan la historia de la psicología científica, los psicólogos críticos de la historia han identificado algunas omisiones muy significativas. Un análisis histórico de textos clásicos sobre la historia de la psicología como *The History of Experimental Psychology* de E. Boring (1929) ha evidenciado la manera en que el compilador oscureció algunos hechos históricos para ofrecer una versión de la psicología que se ajustara a sus preferencias metateóricas. Así por ejemplo, ahora sabemos que la presentación de Wilhelm Wundt como el padre de la psicología científica y el reporte de su trabajo como investigador de laboratorios dejó de lado los diez volúmenes que el mismo autor escribió sobre “Folk Psychology” (psicología del pueblo, o psicología social) que muestran a un pensador mucho más complejo y con un enorme énfasis en el marco cultural y social de los hallazgos del laboratorio (Parker, 2007).

Otro ejemplo de esto proviene de la psicología del desarrollo. De nuevo las influencias de dos de los autores más representativos de esta área como lo son Piaget y

Vygotsky, muestran cómo se ha transmitido la historia de sus obras para enfatizar unos aspectos y oscurecer otros. Es poco común que en la transmisión de las ideas de Piaget se mencione que fue miembro de la Asociación Internacional Psicoanalítica, que fue profesor de sociología durante trece años y que su interés principal giró en torno la epistemología. Así mismo es poco frecuente que se mencione la formación e interés psicoanalítico de Vygotsky (Burman, 2008).

Estas omisiones permiten entrever cuáles eran los intereses defendidos por los autores que redactaron esas historias. Permiten volver a ver qué valores y preferencias marcan las distintas maneras de presentar el campo, hacen evidente que estos relatos no son para nada “neutrales” u “objetivos”. Que toda organización del conocimiento implica un posicionamiento, muy a menudo camuflado tras los ropajes del objetivismo. Los posicionamientos que han venido a enmarcar la psicología científica contemporánea nos conducen en ciertas direcciones particulares que si no son identificadas influyen en los aprendices y practicantes de esta disciplina sin que ellos mismos lo sepan. Esto es precisamente uno de los aspectos que la crítica desarrollada por Foucault busca develar cuando expresa que la gente sabe lo que hace y por qué lo hace pero a menudo no sabe lo que su hacer hace (Bell, 1992).

En segundo lugar, las perspectivas críticas atienden a la dimensión de poder que está relacionada con la producción y difusión del conocimiento. A menudo los estudiantes se imaginan fuera de las discusiones de poder y les cuesta imaginar que su práctica también estará entrelazada con algunos dilemas políticos muy actuales de distribución de poder. La psicología crítica atiende a las referencias muy explícitas sobre sus visiones políticas que la mayoría de los autores de psicología de la personalidad defendieron. Desde Y en sus textos sobre psicología de las masas, sobre la interpretación del fenómeno religioso y la guerra (1915/1975, 1921/1975, 1930/1975), pasando por Cattell y su propuesta política denominada “Beyondism”, los humanistas y su vinculación con los movimientos estudiantiles de los años sesenta (1973), llegando hasta Skinner y su propuesta utópica, además de su revisión crítica de los valores liberales de libertad y dignidad (1948, 1972), los autores de esta área han sido muy activos relacionando sus ideas con análisis y propuestas políticas muy explícitas. La implementación de sus ideas tienen impacto en la distribución de poder en una institución y una sociedad y los psicólogos a menudo no han sido entrenados para pensar en esta dimensión de sus aplicaciones.

Esta dimensión de poder luego va a estar muy presente en los dilemas de la práctica, especialmente en nuestro país, donde la propuesta “revolución bolivariana” intenta, por lo menos a nivel discursivo, retar algunas nociones de sociedad previas. Entre otras cosas el gobierno ha intentado utilizar el lenguaje y los procedimientos psicológicos y psiquiátricos de manera explícita para perseguir a sus oponentes. Los ejemplos cercanos abundan. Por ejemplo, los estudiantes de quinto año de la carrera hacen parte de sus pasantías clínicas en el Hospital Militar Dr. Carlos Arvelo. Sus pasantías del año 2010 estuvieron acompañadas por la reclusión involuntaria y a la fuerza, alegando razones psiquiátricas, del opositor pacífico al gobierno Franklin Brito³. Se ha criticado la pasividad de la sociedad civil ante

³ Brito realizó varias huelgas de hambre para denunciar la expropiación ilegal de su finca en el 2003 y actos de corrupción que han impedido regresar a su finca a pesar de una sentencia a favor suyo del Tribunal Supremo de Justicia (sentencia N°386 de la Sala Constitucional). El 13 de diciembre del 2009 cuando se encontraba en huelga de hambre frente a la sede de la Organización de Estados Americanos fue secuestrado

los abusos flagrantes de los Derechos Humanos cometidos por el gobierno. En ese sentido es descorazonador observar que los alumnos de nuestra escuela asistieron a sus prácticas en el lugar en que se están violando los acuerdos internacionales de los derechos de los pacientes psiquiátricos sin que siquiera surja una discusión al respecto⁴.

La revisión crítica no se refiere sólo a estos ejemplos flagrantes de abusos cometidos por el Estado en nombre de la psicología y la psiquiatría, el ejercicio de poder se da en todos los escenarios donde ejercen los psicólogos y plantean dilemas para los cuales opino no hemos formado los estudiantes a tomar posición. Así por ejemplo, he recibido las preguntas y las quejas de jóvenes recién graduados a lo largo de los años sobre sus experiencias trabajando en selección de personal en empresas privadas en las cuales además de pedirle que hagan entrevistas y administren pruebas se les pide de manera explícita o de manera velada que no contraten a personas oscuras de piel, obesas, amaneradas, provenientes de sectores sociales distintos a los idealizados por la empresa, etc. Este ejemplo de discriminación es bastante más amplio de lo que los estudiantes suponen cuando estudian los procedimientos estandarizados de evaluación y representa un claro uso político antiético de los procedimientos psicológicos. A menudo escucho estudiantes descontentos con estas peticiones pero resignados a asumir que no les queda otra que cumplir con la petición para conservar su puesto de trabajo convirtiéndose así en cómplices de los abusos.

En tercer lugar, el análisis crítico permite pensar con detalle las implicaciones sociales y políticas de las distintas perspectivas. Además de reexaminar la historia de la psicología, develando los intereses que han contribuido a desarrollarla, la psicología crítica busca analizar las consecuencias que distintas maneras de construir la disciplina influyen actualmente en nuestras condiciones de vida. En la misma psicología de la personalidad abundan ejemplos de las controversias generadas por algunas propuestas. Raymond Cattell es sin lugar a duda uno de los representantes clásicos del área y de las teorías psicométricas de la personalidad en particular. En 1997 fue recomendado por la Asociación Psicológica Norteamericana para recibir la medalla de honor por logros vitalicios. Su candidatura fue rechazada por un grupo que alegó que Cattell había defendido ideas racistas a lo largo de su carrera, lo cual llevó al autor a escribir una carta pública a la asociación rechazando su postulación al premio y afirmando que no era racista (Cattell, 1997).

La polémica es muy significativa porque reabre las discusiones surgidas a partir de las tesis de Galton y la influencia de la eugenesia en el desarrollo de las propuestas psicométricas de la personalidad. A menudo se estudian los conceptos y las metodologías

por un grupo de la Policía Metropolitana y trasladado al Hospital Militar. Luego de varias conversaciones con psiquiatras de ese centro, que hasta ahora reportan informalmente que no han hallado indicios de algún trastorno psiquiátrico, la Fiscal General de la República ha declarado públicamente que el Estado venezolano no acatará las medidas a su favor pronunciadas por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos porque Brito está incapacitado mentalmente (El Nacional, 2009). El uso del discurso de la salud mental para privarlo de su derecho a la protesta se hace evidente cuando se confirmó que estaba recluido en el servicio de oftalmología y que pasó semanas sin recibir ningún tipo de tratamiento médico. En agosto de 2010 falleció a raíz de la huelga de hambre.

⁴ El uso de un diagnóstico psiquiátrico supuestamente descrito por un “investigador” financiado por el Ministerio de Comunicación e Información, también se ha empleado ampliamente para intentar descalificar las voces opositoras (Rodríguez, 2005).

de Cattell y Eysenck sin hacer referencia a sus orígenes históricos y sus controversias políticas. Pero Cattell escribió explícitamente sobre política y él mismo detalló las aplicaciones que pensaba que sus ideas tenían para las políticas públicas (Cattell, 1973). Entre otras ideas a considerar planteó que la guerra era una consecuencia inevitable de la selección natural, que un gran experimento de selección natural estaba sucediendo entre las naciones y que las naciones más débiles están lamentablemente destinadas a perecer a manos de las más fuertes y que eso es sólo una consecuencia secundaria, inevitable de la evolución; que los gobiernos debería tener un Ministerio de la Evolución para dirigir el cambio humano “desde arriba en vez de desde la parte baja de la sociedad” (1973). Lo cual me lucen como argumentos difícilmente calificables de neutrales u objetivos y que no pueden menos que pensarse considerando que Cattell proviene de una tradición surgida a los pies de la caída del Imperio Británico y luego desarrolló su carrera en el país más militarizado del planeta. Quizás Cattell tenga razón, sin embargo, cabe la posibilidad de que la carrera de desarrollo de armas bélicas termine por aniquilar las posibilidades de sobrevivencia no sólo para los países más débiles sino para todos juntos.

La facilidad con que las lógicas psicométricas pueden ser manipuladas para servir a propósitos discriminatorios puede evidenciarse en los últimos dos ejemplos mencionados y considero que deberíamos estudiar esta corriente psicológica no sólo para conocer estas teorías sino para poder hacer un uso crítico y reflexivo de ellas.

Otras controversias sociales y políticas están íntimamente relacionadas con el desarrollo de las teorías de la personalidad. Una de las más evidentes a estas alturas es la carga discriminatoria contra las mujeres que las teorías clásicas de la personalidad han heredado de sus contextos culturales. Conceptos como “envidia del pene” en Freud y “protesta masculina” en Adler son sólo dos de sus ejemplos más obvios (Burman, 2008; Torres, 2007). Los ideales de género y el peso masculino en la construcción de teoría psicológica es otro aspecto problemático que se puede someter a la discusión haciendo una lectura crítica de la disciplina.

Entonces, contra una psicología a-histórica, descontextualizada, poco reflexiva y ciega a las maneras en que sus orígenes y fundamentos enmarcan la dirección del conocimiento y el desarrollo social que se desprende de sus aplicaciones, la aproximación crítica al estudio de la psicología de la personalidad pretende regresar a esas bases históricas, filosóficas y biográficas para poder fomentar el pensamiento crítico y reflexivo. Busca desarrollar las habilidades que pueden facilitar no la acumulación del conocimiento y el adoctrinamiento, sino el pensamiento crítico que permite examinar los conocimientos actuales desde distintas perspectivas e ingresar de manera creativa en el intenso debate que propone la realidad. Es un estudio de la teoría pero desde las bases paradigmáticas, entendiendo por paradigma una concepción ampliada que añade a las bases ontológicas y epistemológicas, las políticas y éticas (Montero, 2003; Prilleltensky, 2008).

Pedagogía crítica

Además de las perspectivas críticas que han ido desarrollándose en la psicología, la pedagogía cuenta con un largo desarrollo de aproximaciones críticas que en gran medida coinciden con la contextualización social e histórica del conocimiento, así como ofrecer oportunidades a los estudiantes para convertirse en participantes activos en sus

circunstancias. La educación universitaria ofrece la oportunidad para conscientizar y transformar, de sembrar las bases de un pensamiento proactivo que incluya perspectivas múltiples y faciliten el diálogo en la construcción del conocimiento. Este tipo de aprendizaje abre la oportunidad cambios drásticos en el aprendiz (Glisczinski, 2007).

La pedagogía crítica, en este sentido ha sido desarrollada para emancipar el pensamiento de los estudiantes, de favorecer la acción y para que el aprendizaje no se limite a una experiencia individual de los alumnos, sino que al desarrollarse contribuya a la construcción de sociedades más democráticas. Además las raíces de esta perspectiva pedagógica fueron sembradas en Latinoamérica, siendo Freire uno de sus principales representantes (1970, 1973, 2002).

Freire contrastó la perspectiva crítica con una educación que él denominó “bancaria”, en que los estudiantes van a un sitio a recibir pasivamente conocimiento para acumularlos. Su trabajo se dedicó a criticar este tipo de pedagogías, considerando que servían más para la domesticación de las personas que para su transformación. Freire planteó que en el Tercer Mundo la educación a menudo promueve el silencio en aras de “mantener el orden” (van Gorder, 2007). El problema es que ese “orden” suele ser el mantenimiento de condiciones de injusticia.

La concepción bancaria de la educación, según Freire, considera que:

- a) El educador es siempre quien educa
- b) El educador es quien disciplina
- c) El educador es quien habla
- d) El educador es quien prescribe
- e) El educador elige el contenido de los programas
- f) El educador es siempre quien sabe
- g) El educador es el sujeto del proceso (1970)

Una educación de este tipo hace al sujeto pasivo, concibe al alumno como un depósito, una cosa o, como lo expresa Unamuno en la cita que colocamos al inicio: un coleccionista. En su prefacio al libro de Freire (1973), Barreiro cita una de sus conferencias en que dice: “No es posible dar clases de democracia y al mismo tiempo considerar como absurda e inmoral la participación del otro en el poder” (p. 19, 1973). Asimismo pedagogos críticos coinciden que la educación tradicional tiende a fomentar una distancia cómoda de los hechos circundantes y asumen perspectivas unilaterales no cuestionadas que tienden a fomentar la ausencia de la duda sobre las posiciones propias (van Gorder, 2007).

La capacidad del docente de dialogar y fomentar el diálogo entre los estudiantes sería una de las claves de una pedagogía crítica. Gray (1993) ha comentado lo poco frecuente que es el debate de ideas y la discusión en las clases de pregrado de psicología. Para lograr el verdadero diálogo el docente debe estar abierto a no saber y a aprender de sus alumnos. La auto-suficiencia del profesor que todo lo sabe es incompatible con el diálogo (1970). En segundo lugar, el diálogo se alimenta de una escucha que es capaz de registrar las preocupaciones, dudas, inquietudes, esperanzas de los alumnos. Es desde allí que se puede comenzar una indagación que estimule la curiosidad y la búsqueda activa. De las inquietudes que generaron el impulso a estudiar psicología es que surge una estudiante activo y participativo (Gray, 1993). El diálogo se nutre de las perspectivas que tienen los alumnos sobre estos puntos. A partir de estas inquietudes el pedagogo crítico puede ubicar

dilemas del vivir, problemas que invitan a ser discutidos con distintas perspectivas. La educación que propone problemas o dilemas es central en la pedagogía de Freire. Proponer estos problemas invita a trasladar los contenidos desde su origen histórico hasta el lugar de su aplicación en los dilemas actuales. Además contribuye a invitar a los estudiantes a pensar que algunas de las dificultades de sus circunstancias actuales no son estáticas sino moldeables por el pensamiento y la acción.

A menudo los estudiantes de tercer año transmiten de manera muy directa su sensación de impotencia ante las grandes problemáticas que nos aquejan como país. El estudio de la psicología en abstracto se vuelve más una manera de alejarse de esas realidades inquietantes que una manera de imaginarse que se están preparando para transformarlas. A las preguntas tan amplias y difíciles que nos está haciendo la realidad, también se unen las exigencias concretas y múltiples a las que los estudiantes de psicología se enfrentan. Es común el reporte de tener tantas lecturas pendientes que se limitan a cumplir con revisarlas y queda poco tiempo para la discusión de las grandes preguntas presentes en cada lectura, además que los altos índices de reprobados y de repitencia en nuestra carrera genera la angustia de que el no cumplir con lo inmediato puede tener consecuencias nefastas para su posibilidad de seguir avanzando (la simple estadística de que tenemos tres secciones de estudiantes en primer año con más de sesenta alumnos pero graduamos una sola sección con un promedio de treinta y cinco alumnos es una indicación clara de que esta angustia no es infundada). La energía se concentra entonces en cumplir y queda poco tiempo para explorar intereses y reflexionar sobre posiciones personales, mucho menos tiempo para pensar en situaciones del país ajenas a las exigencias inmediatas de la carrera. Gray (1993) reporta que en su experiencia como profesor de psicología en universidades norteamericanas el espacio para pensar críticamente se ve a menudo constreñido por las exigencias que ponen énfasis en la acumulación de conocimientos. La mayoría de los exámenes, considera el autor, están diseñados para medir la acumulación de hechos memorizados pero no a hacerse preguntas críticas sobre el origen de esos conocimientos. Los exámenes de selección múltiples serían un ejemplo claro de esto. Concentrar toda la energía del estudio en la incorporación automática y acrítica del material estudiado es sin duda una de las expresiones más claras de una educación bancaria.

Gabriel Zaid (2004), quien se ha dado a la tarea de reflexionar sobre las influencias de las presiones de la modernidad sobre la educación ha hecho una crítica similar pensando en las consecuencias negativas del afán por las notas que han venido a representar la marca verificable y la certificación del éxito académico. Él escribe:

Reducir a las personas a una dimensión las degrada. La sociedad entera se degrada, si todo se reduce a medir y ser medido. Aprender no es lo mismo que sacar buenas calificaciones, y lo importante es aprender. Divertirse y sufrir, lidiando con el agua, los materiales, las herramientas, las ideas, las circunstancias que pueden convertirse en una solución feliz, no es lo mismo que ganar puntos curriculares, prestigio, posiciones, dinero...

Paradójicamente, la presión trepadora desemboca en el ascenso de los mediocres al poder y la gloria. Se supone que el darwinismo ferozmente competitivo debería entronizar a los excelentes, no a los incompetentes. Pero las carreras trepadoras están llenas de pruebas cuyos resultados no se miden tan fácilmente como el tiempo en una alberca olímpica. Evaluar a

una persona para un puesto o premio, evaluar una obra, no puede ser exacto. Es tan discutible que distintos jurados honestos y capaces pueden llegar a conclusiones opuestas. Si, para evitar la discusión, todo se limita a mediciones mecánicas, el resultado es absurdo. El candidato con más puntos puede ser un mediocre. El producto que se vende puede ser mediocre. Lo más calificado en las encuestas puede ser mediocre. El programa con más *rating* puede ser una porquería. (Zaid, 2004, p. 49)

Una educación donde el énfasis principal está colocado en la obtención de notas, según Zaid, produce el mediocre *habilis*: el mediocre que es hábil en trepar, en aprenderse las reglas del juego para sobrevivir y escalar. Por ende desincentiva al sujeto capaz de tomar distancia del sistema y dedicarse a la reflexión de sus circunstancias. La educación crítica en cambio intenta darle prioridad a la reflexión y discusión de los problemas de la realidad. Intentar dirigir los esfuerzos a la resolución de problemas del vivir, lograr desarrollar las competencias para sentir confianza en poder enfrentar el mundo trae consigo su propia satisfacción. La educación que propone problemas, abre espacio para intentar abordar la realidad, a pesar de ser desafiante, a través de la preparación universitaria.

En este mismo sentido, la educación crítica de Freire entiende la presentación de problemas y dilemas como una actividad que va de la mano de la desmitificación del conocimiento (1970). A menudo el estudio de la psicología de la personalidad puede volverse un recital histórico de figuras de proporciones ya míticas en la psicología, una enseñanza que favorece la fascinación y no la reflexión. Los grandes sistemas desarrollados por los pensadores de esta área a menudo pueden impresionar y deslumbrar. El contraste de las perspectivas, el estudio de las ideas en su contexto histórico y personal ayuda a volver a colocar esta herencia intelectual en su escala humana. Es lo que entendemos por demistificación. Nos aproximamos a cada teórico con curiosidad y respeto pero con una actitud crítica que nos permite entender sus logros en su tiempo y examinar las consecuencias ventajosas y desventajosas de la aplicación de sus ideas. La presentación de una cátedra que presenta los distintos paradigmas de la psicología e invita al contraste continuo de éstos contribuye a una formación que cuestiona al sectarismo, padre a su vez del fanatismo. En consecuencia, Freire entiende este tipo de formación como una enseñanza a favor de la libertad, la autonomía y la democracia.

En su análisis de la educación universitaria en los Estados Unidos, el pedagogo crítico Glisczinski (2007) afirmó que a pesar de que la mayoría de las misiones propuestas por las universidades norteamericanas plantean como objetivo la transformación de las personas y las comunidades, muy poco de lo que ocurre en la educación superior tiene que ver con transformación y tiene mucho más que ver con reforzar los patrones existentes que les permita a los estudiantes asimilar sus experiencias novedosas a los mapas mentales o marcos de referencia heredados del pasado. Hay mucho más acumulación de conocimientos que riqueza de comprensión, a pesar de que la sociedad actual, según el autor, exija “perspectiva, empatía y auto-conocimiento- lo que requiere que los aprendices puedan analizar información desde una variedad de perspectivas, puedan comprender las experiencias de otros y puedan actuar sobre sus vidas desde estos conocimientos” (p. 319).

Herbers (1998, c.p. Glisczinski, 2007) propuso que la educación transformadora atraviesa cuatro fases: 1) dilemas desorientadores; 2) reflexión crítica; 3) discusión racional

y 4) acción. Esta propuesta es similar a la propuesta de intervención para la reflexión crítica que Montero propone desde el trabajo de la psicología comunitaria.

Montero, tomando también de Freire, considera que la desnaturalización de las pautas naturalizadas de la cultura es una de las herramientas fundamentales en los procesos de transformación. Para tal fin propone la problematización que define como:

generar situaciones en las cuales las personas se ven forzadas a revisar sus acciones u opiniones acerca de hechos de su vida diaria vistos como normales, convertidos por tal razón en habituales, o percibidos como inevitables al considerarlos naturales. (Montero, 2006, p. 231)

La problematización es entonces una herramienta de intervención social y una estrategia que utiliza en sus clases de enseñanza de psicología social. Considero que el estudio de la psicología de la personalidad tiene gran potencial para generar espacios para problematizar las preconcepciones teóricas de la condición humana.

Potencial crítico de la psicología de la personalidad como disciplina

Regresando a la anécdota inicial de este artículo suponemos, como lo hizo Maslow, que el estudio de la psicología de la personalidad permite no sólo adquirir una visión contextualizada de estas teorías, sino fomentar el potencial transformador de los futuros psicólogos. Creemos que el estudio de la psicología de la personalidad tiene algunas características que son especialmente agudas para transmitir un espíritu crítico. Hagamos listado de algunas de estas características:

1. Miradas multiparadigmáticas:

Como ya se ha dicho en varias ocasiones, en la psicología de la personalidad confluyen los principales paradigmas que han marcado la psicología. Por ende el estudio de estas teorías implica obligatoriamente el estudio de las bases de esos paradigmas y obliga a pensar en las diferencias no sólo en cuanto a sus presupuestos teóricos sino también metateóricos (Rychlack, 1981). Esto ya permite tomar un paso atrás e incluir en la discusión las fuentes filosóficas, históricas y biográficas que generaron pensamientos tan diversos. El proceso de estudio y contraste de los distintos paradigmas, requiere de un pensamiento que intente no sucumbir al prejuicio y darse la oportunidad de examinar el mundo desde perspectivas radicalmente distintas. Es un ejercicio de flexibilidad de pensamiento el intentar acercarse a la comprensión de sistemas tan distintos como el psicoanálisis freudiano y el conductismo radical de Skinner en un mismo año.

2. Revisión metateórica:

Como se mencionó anteriormente estudiar los distintos paradigmas implica entonces una revisión a nivel metateórico. Es decir, que debemos proveer a los estudiantes de las herramientas para comprender no sólo las teorías en sí, sino las bases epistemológicas, ontológicas, de concepción del ser humano de cada teoría. Si seguimos a la propuesta de Montero sobre las bases de un paradigma en la psicología, también debemos revisar las bases éticas y políticas de cada propuesta. Esto implica pasearse por las bases filosóficas de la psicología de la personalidad (Rychlack, 1981) y el proceso de construcción teórico. Creemos que es

indispensable entender que algunos autores no van a discrepar en cómo explican la patología humana, sino en otro nivel. Van a discrepar en el uso mismo del término “patología” y se podrá discutir cuáles son las consecuencias de entender la desviación como patología versus aprendizaje desajustado o construcción social.

Las discusiones que permiten contrastar las diferencias entre adoptar una postura epistemológica post-positivista o constructorista social, o las diferencias de derivar una teoría de la salud de las influencias del romanticismo versus de la posmodernidad (Gergen, 1992) sirven de sustento para el desarrollo de las habilidades de problematización y desnaturalización ya que nos obligan a regresar a los marcos contextuales del pensamiento que ayudan a conformar las lógicas subyacentes.

3. Planteamiento de dilemas:

Normalmente de estas discusiones surgen en los mismos alumnos preguntas fundamentales sobre el ejercicio de la psicología. ¿Cómo podemos atrevernos a ver a alguien en consulta si no nos hemos puesto de acuerdo sobre qué constituye una prueba final de la efectividad de una aplicación teórica? ¿Cómo podemos imaginarnos el avance de una ciencia marcada por discusiones tan amplias? ¿Cómo se transfieren los paradigmas que defienden los distintos profesores de las distintas materias en la manera en que organizan sus cátedras y evalúan el conocimiento? ¿Cómo influye la adopción de una teoría u otra en la construcción de aquello que consideramos sano versus enfermo? ¿Cómo influye la adopción de una u otra teoría en nuestras nociones de lo que es ser hombre o ser mujer; en la capacidad de cambio que tenemos; en las maneras en que es ético o no emitir nuestras interpretaciones de la realidad? ¿Cómo influye mi propio contexto, mi propia biografía, mis propios conflictos en mis preferencias como psicólogo?

Estos dilemas aparecen con bastante frecuencia por el simple hecho de contrastar las teorías. Estos dilemas son una fuente rica para desarrollar la desnaturalización y la problematización. Si nos concentramos en ver sólo un paradigma es mucho más fácil oscurecer el hecho de que toda teoría implica una toma de posición, una versión de mundo, en términos de Kelly: una construcción alternativa.

4. La revisión biográfica e histórica:

El regreso a las biografías de los autores, además que enriquece el estudio histórico de las condiciones que favorecieron las distintas perspectivas, permite entonces ver cómo las teorías siempre están nutridas por unas circunstancias vitales y un recorrido intelectual. La influencia de las Guerras Mundiales en la vida y obra de Freud, la infancia plagada de enfermedad de Adler, las experiencias psicóticas padecidas por Jung, la orfandad y búsqueda de identidad de Erikson, la vocación literaria frustrada de Skinner, son todas fuentes ilustrativas de los cursos del pensamiento de sus autores y permiten ver a las teorías como encarnadas y no como un producto de una iluminación que trasciende a sus condicionamientos. Esto no pretende reducir las teorías a mero deleite proyectivo de sus autores, pero sí permite entrever algo de las fuentes discursivas y experienciales que ayudaron a moldear sus aproximaciones al mundo psicológico. Evidentemente la revisión de las biografías incluye allí mismo la revisión de los contextos geográficos, culturales e históricos donde se desarrollaron cada uno de estos pensamientos. El contraste entre las teorías

surgidas en Europa versus las desarrolladas en Estados Unidos, por citar un ejemplo, se hace evidente (May, Allport, Feifel, Maslow y Rogers, 1963).

5. Integración de la experiencia del alumno:

El ingreso de las circunstancias de vida de los autores permite entonces pensar en el conocimiento psicológico como emanado de personas concretas de carne y hueso y no de abstracciones etéreas. Eso se vuelve de manera directa sobre la reflexión de cada uno de nosotros como psicólogos. Se hace evidente la reflexión de ¿y cómo influye mi propia biografía en mis preferencias y posiciones? ¿Cuáles son los condicionamientos sociales, culturales, históricos y políticos que influyen en mi versión preferida de la psicología? Poder llegar a facilitar que los alumnos puedan pensar sobre sus propias historias y cómo estas influyen en las elecciones que les toca hacer como científicos-practicantes es ya un paso muy importante para desarrollar actores lúcidos, capaces de mirarse reflexivamente a sí-mismos, capaces de evitar colocarse en posiciones superiores de neutralidad y universalidad, con la posibilidad, y subrayo, sólo la posibilidad de pensar críticamente sobre sí-mismos.

6. Invitación a opinar/escuchar:

Esta serie de reflexiones sólo se puede sostener trabajando para abrir un espacio en que los alumnos participen, traigan sus dudas y opiniones. Encontramos a menudo que los estudiantes comentan que consideran que ellos no están en la capacidad aún de emitir opinión. La vastedad de la psicología y el camino recorrido que ven en sus profesores los invita a tener más bien una mirada cautelosa. Y no parece ser del todo mala una visión precavida ante el riesgo de tanta palabrería vacía que con frecuencia cunde en nuestra disciplina. Pero esa precaución a menudo es una manera de evitar el compromiso con tomar riesgos, con atreverse a pensar por sí-mismos⁵. También a menudo es una forma velada de adultismo, una manera que los profesores utilizan para evitar ser cuestionados, para evitar la controversia, para mantener el “control”. Parte de la suposición de que sólo algunos privilegiados, bien informados tienen el privilegio de opinar y los demás deben escuchar. Es precisamente una manera de enseñar sumisión, de reproducir dinámicas autocráticas en el salón de clases, de acallar el potencial irreverente y transformador de la juventud.

La materia está diseñada con clases teóricas magistrales intercaladas por clases seminariales en donde se discuten en pequeños grupos las lecturas de los temas estudiados. A menudo planteamos a los estudiantes que el proceso de enseñanza aprendizaje es interactivo y construido entre todos. El seminario será un lugar mucho más rico de enseñanza en la medida en que cada uno se sienta como co-responsable de ese proceso. Los estudiantes activos y cuestionadores retan a los profesores y a sus compañeros a pensar y no quedarse con respuestas fáciles preconcebidas.

Pero además del potencial cuestionador es esencial desarrollar lo que quizás es la herramienta psicológica por excelencia: la capacidad de escuchar. No es sólo intervenir, preguntar, polemizar lo que se necesita para crear un seminario

⁵ Con qué facilidad olvidamos que “atrévete a pensar” fue precisamente uno de los lemas centrales para la construcción de un mundo moderno.

interesante. Es también la capacidad de escuchar y detenerse a pensar sobre la posición del otro, lo que genera un ambiente reflexivo-crítico. A menudo los estudiantes conciben a la actividad seminarial como una secuencia de interacciones bilaterales profesor-alumno; una cadena de interacciones diádicas y no una conversación entre todos. Todos los años los estudiantes se sorprenden de que parte de la nota de su trabajo seminarial incluya el trabajo en equipo. No es sólo lo que tú leíste e interviniste, sino cómo ayudaste a que el clima grupal favoreciera la curiosidad e intervención de todos lo que nos interesa.

Finalmente, parte de la evaluación de la materia exige la presentación de un ensayo reflexivo. Se les pide a los alumnos que escojan un tema de su interés que haya surgido a partir de las discusiones de la materia y que lo desarrollen tomando posición sobre alguno de los puntos controversiales. Esta actividad resulta interesante en cuanto a muchos de los alumnos reportan mucha angustia ante la sorprendente invitación a que escojan un tema de interés personal y que tomen posición. A menudo los estudiantes entregan monografías, donde simplemente desarrollan lo que se ha investigado o discutido en un área y tenemos que devolver los trabajos insistiendo en que queremos escuchar la voz del estudiante. “Es que nunca me han pedido eso” o “no me atrevo, creo que no estoy aún capacitado para opinar”, son cosas que año tras año aparecen en las angustias de los estudiantes. La misma angustia que suscita la actividad es ya fuente interesante de reflexión y los invita a pensar en las inhibiciones que han ido adquiriendo para ensayar sus propios conocimientos y criterios.

Es así entonces como los procedimientos pedagógicos pretenden acompañar el contenido de una materia que ofrece la oportunidad para contribuir a la formación de un estudiantado crítico, reflexivo sobre las bases metateóricas de su disciplina, sobre el peso del contexto humano, atento a las dimensiones éticas y políticas de su trabajo y con la capacidad tanto de expresar sus posiciones como de escuchar la de sus pares. Todas capacidades que nos lucen esenciales en los tiempos que corren. Pero quizás lo más adecuado sería dejar para las palabras de cierre a una de las alumnas que en su ensayo al final del año escribió:

Si me preguntan hoy, ¿Qué es personalidad?, contestaría rápido. NO SÉ. Pero esta vez cuando conteste no sé, no me voy a desesperar, y entenderé que no es algo rápido o sencillo que debo memorizar. Creo que personalidad implica reflexionar realmente sobre el concepto o sobre lo que se sabe de él, y puede haber tantos limitantes en su definición como cruces teóricos pueda generar en la matriz mi cabeza. Igualmente, sería útil aplicar el método socrático en el cual mediante la ironía se declaraban ignorantes frente a un concepto, y no de sus cualidades accidentales, por lo que la definición vendrá de esta cualidad esencial que en algún momento creo que conseguiré.

Referencias

Albee, G. (2007). “Foreword”. En: Aldarondo, E. (Ed.) *Advancing Social Justice Through Clinical Practice*. Nueva York: Routledge.

- Astin, A. W., Green, K. C., Korn, W. S., & Schalit, M. (1986). *The American freshman: National norms for fall, 1986*. Los Angeles: University of California.
- AUSJAL, (2009). *Políticas y Sistema de Autoevaluación y Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL*. Bajado el 14 de agosto de 2010 de <http://www.ausjal.org/sitios/rsu/documentos/manual.pdf>
- Bauman, Z. (2007). *Consuming Life*. Londres: Polity Press.
- Bell, C. (1992). *Ritual Theory, Ritual Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brock, A. (2006). *Internationalizing the History of Psychology*. Nueva York: New York University Press.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*. Londres: Routledge.
- Calvo, A. (2001). “La psicoterapia en Venezuela: con deseo, con memoria... sin fondos”. *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 2. 11-18.
- Cattell, R. (1973). “Personality Pinned Down”. *Psychology Today*.
- Cattell, R. (1997). Open Letter to the APA. Bajado el 4 de abril de 2010 de <http://www.cattell.net/devon/openletter.htm>
- Conger, J. (1988). “Hostages to fortune: youth values and the public interest”. *American Psychologist*, 43. 291-300.
- Danto, E. (2005). *Freud's Free Clinics: Psychoanalysis & social justice, 1918-1938*. New York: Columbia University Press.
- Elms, A. (1976). *Personality in Politics*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, A. (1983). *Personalidad: sistema de conductas*. México: Editorial Trillas.
- Fontiveros, S.; Sandoval, C. y Martínez, E. (2009). *Más allá del Movimiento Estudiantil*. Caracas: Libros Marcados.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Londres: Penguin Books.
- Freire, P. (1973). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freud, S. (1915). Consideraciones de Actualidad Sobre la Guerra y la Muerte. Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva, 1975.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las Masas y Análisis del Yo*. Obras Completas. Vol. III. Madrid: Biblioteca Nueva, 1975.
- Freud, S. (1930). *El Malestar en la Cultura*. Obras Completas. Vol. III. Biblioteca Nueva: Madrid, 1975.
- Geertz, C. (2000). *Available Light: Anthropological reflections on philosophical topics*. Princeton: Princeton University Press.

- Gergen, K. (1992). *El Yo Saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Glisczinski, D. (2007). “Transformative higher education: a meaningful degree of understanding”. *Journal of Transformative Education*. 5, 317-328.
- Gray, P. (1993). “Engaging student’s intellects: the immersion approach to critical thinking in psychology instruction”. *Teaching of Psychology*. 68-74.
- Hall, C. y Lindzey, G. (1957). *Theories of Personality*. Nueva York: Wiley.
- Jacoby, R. (1983). *Repression in Psychoanalysis*. Nueva York: Basic Books.
- Jost, J., Nosek, B. y Gosling, S. (2008). “Ideology: its resurgence in social, personality and political psychology”. *Perspectives on Psychological Science*. 3. 126-136.
- Layton, L.; Hollander, N. y Gutwill, S. (2006). *Psychoanalysis, Class and Politics: encounters in the clinical setting*. Londres: Routledge.
- Lyotard, J. (1996). *La Posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Kelly, G. (1966). *Teoría de la Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Krauze, E. (1998). *El Poder y el Delirio*. México, D.F.: Ediciones Tusquets.
- Mahrer, A. (2000). “Philosophy of science and the foundation of psychotherapy”. *American Psychologist*. 5, 190-200.
- Martín-Baró, I. (1986). “Hacia una psicología de la liberación”. *Boletín de Psicología*. 22. 219-231.
- Martín-Baró, I. (1994). “Power, politics and personality”. En: *Writings for a Liberation Psychology*. (Aron, A. Y Cone, S., ediotras). Cambridge: Harvard University Press.
- May, R.; Allport, G. W.; Feifel, H.; Maslow, A. y Rogers, C. (1963). *Psicología Existencial*. Buenos Aires: Paidós.
- McAdams, D. (1993). *The Stories We Live By: Personal myths and the making of the self*. Nueva York: The Guilford Press.
- Miñarro, A. (s/f). *Alfred Adler*. Manuscrito no publicado.
- Miñarro, A.; Rodríguez, P. y Llorens, M. (2003). “Personalidad”. En: Peña, G. (Ed.) *Introducción a la Psicología I: Componentes Básicos* (pp. 231-265). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Monte, C. (1999). *Beneath the Mask: An introduction to theories of personality*. Fort-Worth: Hartcourt Brace College Publishers.
- Montero, M. (1991). *Acción y Discurso: Problemas de la psicología política Latinoamericana*. Caracas: Panapo.
- Montero, M. (1994). *Construcción y Crítica de la Psicología Social*. Barcelona: Anthopos.
- Montero, M. (1997). *Ideología, Alienación e Identidad Nacional*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Montero, M. (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

- Montero, M. (2006). *Hacer para Transformar*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, A.; Brandt, J.; Campos, A.; Navarro, R.; Pérez, M.; Rodríguez y Varela, Y. (1998). *Historia-de-Vida de Felicia Valera*. Caracas: Conicit.
- Moreno, A.; Campos, A.; Pérez, M. y Rodríguez, W. (2007). *Y Salimos a Matar Gente: Investigación sobre el delincuente venezolano violento de origen popular*. Tomo II. Caracas: Universidad del Zulia.
- Moreno, A. y Luna, P. (2002). *Buscando Padre: historia-de-vida de Pedro Luna*. Caracas: Universidad de Carabobo y Centro de Investigaciones Populares.
- Pakman, M. (1997). *Construcciones de la Experiencia Humana. Volumen II*. Barcelona: Gedisa.
- Parker, I. (2007). *Revolution in Psychology: Alienation to Emancipation*. London: Pluto Press.
- Parker, I. (2009). “Psicología crítica ¿qué es y qué no es?”. *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*. 9.
- Pérez, C. (2005). Relación entre el sexo, la edad, el nivel socio-económico y el maltrato (bullying) y su efecto en la presencia de síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. Tesis de Especialización no publicada. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Pérez, M. (1998). “La psicología clínica desde el punto de vista contextual”. *Papeles del Psicólogo*. 69. 25-40.
- Pervin, L. (1979). *Personalidad: Teoría, diagnóstico e investigación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pervin, L. (1998). *La Ciencia de la Personalidad*. Madrid: McGraw Hill.
- Piñeros, L. (enero 2009). Ortega Díaz: Franklin Brito se encuentra incapacitado mentalmente. Diario El Nacional. Bajado el 4 de abril de 2010 de http://el-nacional.com/www/site/p_contenido.php?q=nodo/117319/Nacional/Ortega-D%C3%ADaz:-Franklin-Brito-se-encuentra-incapacitado-mentalmente.
- Prilleltensky, I. (2008). “The role of power in wellness, oppression and liberation: the promise of psychopolitical validity”. *Journal of Community Psychology*. 36, 116-136.
- Rodríguez, E. (2005). *La Disociación Psicótica: arma ideológica de la contrarrevolución bolivariana*. Caracas: Ministerio de Comunicación e Información.
- Rychlack, J. (1981). *Introduction to Personality and Psychotherapy: A theory-construction approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Salazar, J. (1984). “The use and impact of psychology in Venezuela: two examples”. *International Journal of Psychology*. 19, 113-122.
- Salazar, J. (2002). “Latin American Psychology in the Interamerican Journal of Psychology in the 1990’s”. *International Journal of Group Tensions*. 31, 295-313.
- Sarason, S. (1981). “An asocial psychology and a misdirected clinical psychology”. *American Psychologist*. 38. 827-836.

- Scragg, P.; Bor, R. y Watts, M. (1999). “The influence of personality and theoretical models on applicants to a counselling psychology course: a preliminary study”. *Counselling Psychology Quarterly*, 12, 263-270.
- Skinner, B. (1948). *Walden Dos*. Fontanella: Barcelona, 1962.
- Skinner, B. (1972). *Más Allá de la Libertad y la Dignidad*. Fontanella: Barcelona.
- Sloan, T. (1994). “La personalidad como construcción ideológica”. En: Montero, M. (Ed.), *Construcción y Crítica de la Psicología Social* (pp. 177-188). Barcelona: Antrhopos.
- Sollod, R.; Wilson, J. Y Monte, C. (2009). *Teorías de la Personalidad: Debajo de la Máscara*. México: McGraw-Hill/Interamericana de Editores.
- Torres, A. (2007). *Historias del Continente Oscuro: ensayos sobre la condición femenina*. Caracas: Editorial Alfa.
- Van Gorder, A. (2007). “Pedagogy for the children of the oppressors: liberative education for social justice among the world’s privileged”. *Journal of Transformative Education*, 5, 8-32.
- Wessells, M.; Schwebel, M. y Anderson, A. (2001). “Psychologists making a difference in the public arena: building cultures of peace”. En: Christie, D.; Wagner, R. y Winter, D. (Eds.) *Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology for the 21st Century*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Wilson, C. (1979). *Nuevos Derroteros en Psicología: Maslow y la revolución postfreudiana*. México: Editorial Diana.
- Yurman, F. (2006). *Crónica del Anheló*. Caracas: Monte Ávila.
- Zaid, G. (2004). “¿Qué hacer con los mediocres?” *Letras Libres*, 70. 48-50.