

Reflexiones conceptuales en torno a la enseñanza de *lo psicológico*

1

“No estoy solo en el camino: llevo las palabras aprendidas desde la infancia y soy heredero de una tradición. Mi pensamiento está atravesado por muchos que pensaron antes que yo.”
-F. Bolaños (2001)

Más allá del cumplimiento de un requisito académico, ¿cuál es la función de un curso introductorio de psicología general? Con esta pregunta se pretende trascender la ingenuidad del supuesto de que un curso introductorio debe impartir un conocimiento sobre los fundamentos de una disciplina. Antes hay que preguntarse a qué nombramos “fundamento en una disciplina”. Los fundamentos, principios y cimientos en los que se apoya un “edificio” o “cosa” conciernen a su vez a convocar la perspectiva contextual, social e histórica. Dicho así, enseñar psicología general, ¿se trata de enumerar nociones y temáticas generales listadas en un libro de texto? ¿Se trata de un resumen de las Escuelas de pensamiento y de modelos que generaron cierta primacía? ¿Se trata de descripción de información y datos? No son ingenuas las preguntas. De hecho, son preguntas que, desde donde nos proponemos la discusión, hay que también transmitir a aquellos alumnos que se aventuran por deseo, curiosidad o por requisito curricular, a la experiencia académica de un curso de psicología general. Las explicaciones y descripciones de los textos que les invitamos a leer y de las ideas que buscamos mostrar hablan de todos nosotros, hacen referencia a nuestra condición humana de una manera particular. Dicho de otro modo, lo que allí se dice, nos compete a todos. Hablar de fundamentos implica enseñar a reconocer las voces y los argumentos de quiénes nos hablan. También se puede enseñar a aprender a distinguir las diversas maneras en cómo las explicaciones y descripciones son propuestas explicativas y descriptivas de ¿por qué actuamos como actuamos?

Cuando una disciplina se concentra solamente en enseñar a “saber hacer” está expuesta a una especie de totalitarismo metodológico cuestionable. Un curso de introducción, a nuestro entender, cumple la función de inaugurar un modo de leer, un modo de hacer preguntas, un modo de pensar. El énfasis de esta exposición es hacer una reflexión conceptual y ética en torno a la

¹ Maileen Souchet, Ph.D. es profesora de la Escuela de Psicología de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. msouchet@intermetro.edu

enseñanza de la psicología. Vale aclarar que la reflexión ética no se refiere al “deber ético” o a una visión ligada a legislaciones, sino a la pertinencia que tiene estar atento a las prácticas y a las acciones humanas ligadas a una interrogación constante de sus causas y límites.

Para empezar, es deseable enseñar a reconocer que el estudio de *lo psicológico* no es mera observación de lo que vemos en otros, sino que, la manera en que una teoría, un modelo, o un concepto explicativo es planteado, concierne directamente al sujeto aprendiz. La psicología y su relación con la ciencia merece reflexionarse desde la idea de que: “La Metodología no es neutral. No sólo hay que leer desde ella. Leer, más bien, en ella misma, puede decirnos bastante sobre sus resultados.” (Pérez-Soto, 1998, p. 313). Precisamente por eso, invitamos al alumno a dar cuenta de que cuando lee está siendo representado por una manera de pensar, por un paradigma, por un modo de hacer las cosas que contiene una perspectiva de ser humano. Partir de que las ideas no tienen autor, que el conocimiento es un acto de experiencia de datos directos queda vinculado al ejercicio del “pensamiento único”, siempre peligroso para una disciplina cuyos referentes son elaboraciones acerca de los actos humanos.²

En el esfuerzo por alejarse de la pedagogía reducida al ejercicio de planificación tecnológica donde lo que cuenta es encontrar los “resultados” o los “logros” de los alumnos, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich proponen la educación como *un acontecimiento ético* y nos advierten que: “*Una educación sin recuerdo es una educación inhumana*. El totalitarismo siempre ha tenido como gran objetivo, precisamente, borrar la memoria. Y para no olvidar, para hacer justicia, es necesario leer y vivir la experiencia del otro en el relato.” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 29). “Eso habla de ti”, insisto a los participantes de la experiencia de transmisión. Además, invito a no conformarse con solo abrir un paréntesis y colocar un apellido, una fecha de publicación y un número de página³. Al asumir la autoría de un texto (ensayo, composición, presentación oral) hay que poder hacer distinción de las voces narrativas, sus perspectivas, sus mentalidades, sus identidades así cómo invitar a que cada cual dé cuenta de cómo se identifica

² Hacemos eco de la elaboración de Herbert Marcuse de “pensamiento unidimensional” que en el ámbito psicoanalítico retoma Colette Soler como “pensamiento único” para referirse a un discurso amo que se postula desde una postura política totalitaria.

³ No basta con la formalidad de seguir las reglas del Formato de la *American Psychological Association* y su Manual de Estilo de redacción sino de asumir que dicha regla de anotar las referencias se cobija bajo la lógica de dejar claro que lo que el que escribe sigue las ideas de otros textos y otros autores cuyas narrativas y perspectivas asume para reforzar sus ideas, ilustrar, argumentar o simplemente exponer un pensamiento.

con el material del pensamiento del otro. En otras palabras, estar atentos a los ecos de cómo lo dicho compete a cada cual. Así como también, hay que tomar cierta responsabilidad por el modo en que se decide insertar la narrativa de otros en nuestras elaboraciones.

Sobrepasando el asunto “disciplinario” y académico, no es un secreto que el estudio de una cualidad subjetiva denominada *lo psicológico* convoca a una serie de curiosos estudiantes a intentar entender “lo suyo”. Esto nos conduce a tomar en consideración varios aspectos. Por ejemplo, el alcance afectivo de la experiencia educativa, así como la responsabilidad con la elección de las temáticas y reflexiones que sean pertinentes a la vida humana. Es indudable que el estudio de la disciplina es una apertura a la comprensión y a un “saber hacer” sobre lo que a cada cuál le compete acerca de sí y de su mundo. En este sentido, planteamos que un curso de psicología general es una especie de apertura a una experiencia para cuestionar los entendidos sobre *cómo somos, y por qué hacemos lo que hacemos*. La experiencia educativa es una oportunidad para cuestionar de modo crítico de qué se trata pensarnos como sujetos insertos en un mundo discursivo donde se proponen explicaciones con consecuencias. No sólo se trata de aplicar una práctica profesional, sino que, a su vez, las ideas trabajadas tienen consecuencias afectivas, sociales y políticas.

En el apuro del “know how to...” pueden escamotearse lecciones significativas que desmerecen nuestras prácticas y las desvinculan de un sentido de lo particularmente humano. Uso de referencia las aportaciones de los helenistas respecto a la ética en tanto hicieron de la misma una práctica para la vida que “trata”⁴ la capacidad de responder por lo que cada cual hace. Entonces la ética no se trata de cómo uno ES sino de cuán responsable uno se hace de lo que hace. En términos del practicante de la psicología la propuesta ética nos invita a:

- Examinar las premisas conceptuales y las pretensiones controladoras del campo para que los practicantes puedan comprender su posición y acciones frente a ello⁵
- Reflexionar sobre las implicaciones de usar un método u otro en sus investigaciones

⁴ Desde el plano de la vida humana, la ética debe tener pretensiones de “verdad”. Martha Nussbaum (2003) subraya que *la analogía médica* que predomina en las escuelas helenistas (excepto en los escépticos) pretende afirmar que la realidad ética no es independiente de las teorías y concepciones humanas, así como también la verdad ética no es independiente de lo que los seres humanos necesitan, apetecen y en cierta medida, desean.

⁵ Por ejemplo, como *agente de cambio* social, como lo examina Gloria Benedito (1985)

- Convertirse en “vigilante” de su propio *que-hacer*

Desde una perspectiva ética se trata de ir más allá de la ilusión de un saber hacer algo con la vida del otro. Benedito (1985) por ejemplo, apunta a nuestra responsabilidad de discutir el lugar o posición social y política del psicólogo como técnico y explora el modo en que se demanda adaptar a los sujetos a la estructura social. En términos generales la postura ética remite al ejercicio de la responsabilidad sobre cada acto. Entonces la ética no es solo un tema de estudio, sino es en sí misma una práctica que se pone en acción tanto para el enseñante como para el aprendiz.

¿Cómo se puede enseñar *lo psicológico*?

Retomando el énfasis en la enseñanza, se pretende abordar la temática más allá de los contenidos de una disciplina. La categoría de *lo psicológico* se refiere a una cualidad o distinción propiamente humana. La pregunta que sirve de título busca desbordar, mas no ignorar, la diversidad temática e histórica del campo de la psicología desde sus cimientos modernos a finales del siglo XIX hasta nuestra contemporaneidad. Vale subrayar que, estudiar *lo psicológico* no se circunscribe exclusivamente al constante y aun pertinente debate entre sus bases biológicas y sociales. *Lo psicológico* compete a varios campos del saber humano. Aportaciones variadas que incluyen a la lingüística, la historia, la filosofía, la semiología, las neurociencias, el psicoanálisis, la literatura y la antropología, hacen contribuciones conceptuales fundamentales al tema del entendimiento de la variabilidad explicativa de, ¿por qué actuamos como actuamos?

Aun cuando el debate disciplinario entre ciencia natural o social enriquece la discusión, el viejo binomio de las determinaciones del comportamiento con peso del lado de la “natura” o de la “cultura”, no delimita la comprensión del estudio de *lo psicológico*. Ambas causalidades devienen como dualidades indisociables entrelazadas en una dialéctica imposible de separar en sus límites puros. Lejos de atribuir dicha integración bio-social a un asunto de elementos que se asocian, es central establecer que la lógica que subyace a nuestros actos propiamente humanos es siempre una lógica lingüística, es decir, simbólica. Esto es central en tiempos en donde bajo la modalidad de pensamiento único se presume la simplicidad mecanicista del comportamiento humano. Esta visión atenta contra el espíritu de creatividad y la potencia del pensamiento propiamente humano.

Dicho de otro modo, *lo psicológico* debe poder ser pensado en su dimensión simbólica, afectiva y subjetiva. En la medida en que estas dimensiones quedan excluidas, *lo psicológico* queda reducido a meras reacciones mecanizadas de un organismo vivo. Es sabido que existe un mercado (por ejemplo, el psicofarmacológico) que empuja a escamotear cada vez más lo particular de la subjetividad. Los cerebros no son sujetos de su experiencia. El estudio del órgano solamente nos expone a los correlatos neuronales de las vivencias. *Lo psicológico* es un continuo de acciones no localizables en un espacio físico. El cerebro presenta la condición necesaria pero no suficiente de lo que llamamos la propiedad de “conciencia”. (Aprenda, 2006, p. 39). Por ende, el pensante es el sujeto y no su cerebro. La formación psicológica posee la responsabilidad ética de situar esta discusión como centro de su campo de estudio. La tendencia indiscriminada de atribuir conceptos psicológicos al cerebro y sus partes excluye al sujeto como agente activo de su acción⁶. La preponderante intensión de, cada vez más, reducir el “ser” al órgano y de atribuir los actos humanos a sus partes nos plantea un problema conceptual. Sin embargo, el error es mucho más que conceptual dado que trae serias consecuencias éticas. Una cosa es observar cómo el sistema nervioso central opera en correlación con ciertos actos psíquicos y otra decir que la neurona piensa. Igualmente advirtió Aristóteles en “Acerca del alma”: “[...] afirmar, [...] que es el alma quien se irrita, sería algo así como afirmar que es el alma la que teje o edifica. Mejor sería, en realidad, no decir que es el alma quien se compadece, aprende o discurre, sino el hombre en virtud del alma.” (Ed. Gredos, 1978, p. 155). Si sustituimos el significante de *alma* por cerebro o neurona veremos un ejemplo actual del reduccionismo conceptual que arroja a muchas discusiones en nuestra disciplina.

Al considerar al estudiante en su multidimensionalidad de sujeto (social, histórico, lingüístico, político, biológico) el estudio de *lo psicológico* se vuelve una experiencia de reconocimiento del pensamiento propio en contraste con el de otros autores y pensadores que produjeron saberes intentando explicar fenómenos psicológicos. Entonces es significativo acercar al estudiante a, no solo estudiar los contenidos curriculares que constituyen la Psicología General, también es pertinente abrir paso a algunas controversias que competen al modo en que nos pensamos y actuamos.

⁶ Maxwell Bennet (neurocientífico australiano) y Peter Hacker (filósofo analítico británico) tienen varias publicaciones en donde esto se discute, entre ellas, “Neurociencia y filosofía: Cerebro, mente y lenguaje” (2007) y “Fundamentos filosóficos de las neurociencias” (2003).

Exponer al estudiantado a algunos debates disciplinares busca provocar su reflexión ética. Como se anotó ya, se persigue la apertura a asumir que, un modo de pensar, una visión, una mentalidad sobre las acciones humanas tiene consecuencias. Sigo en esta elaboración la premisa expresada por Lejarraga: “[...] no creo que todas las ideas sean respetables, la historia aporta muchos ejemplos de ideas terribles que se pusieron en práctica y devastaron a la humanidad. [...] es necesario una crítica, una clarificación, un debate.” (2008, p. 425). Una diversidad de temas y acontecimientos socio-históricos, así como cierto número de prácticas con seres humanos en nombre de la ciencia propician ser interrogados y denunciados.

Un punto de entrada en un curso de enseñanza general es abrir la pregunta de si podemos hablar de *Psicología o de psicologías*. Se persigue abordar así la diversidad temática y metodológica que busca situar el objeto principal de estudio: el comportamiento humano (Luria, 1979; Rodríguez A., 2003; Angarita-Urbina, 2009). Por otro lado, ante el dominio de la “era del cerebro” la exploración de algunos *neuro-mitos* (Percheron, 1990; Apreda, 2006; Gonon, 2011; Kiel, 2017) que se asumen sin cuestionarse en la disciplina es una oportunidad de situar claramente el terreno de *lo psicológico*. Del lado del desarrollo y sus bases evolutivas, al problematizar la condición del *humano como animal neoteno* permite explicar la cualidad de la variabilidad y la potencia del aprendizaje. (Gould, 1983; Choi, 2009). Dentro de la enseñanza teórica de la diversidad es propicio abordar la discusión de cómo la sexualidad humana posee cualidad de *polimorfa*. (Freud, 2003; Gordo, 2003; Bleichmar, 2005). Al abordar el tema de la personalidad es crucial plantear cómo las actuales consecuencias de la *identidad sin persona* permiten dar cuenta de los peligros éticos de la cosificación de nuestra identidad. (Agamben, 2011). Una apertura crítica al campo de las psicopatologías debe poder abrir a discusión cómo las ideologías del comportamiento proponen versiones de la “anormalidad” y la “normalidad”. (Niederhauser, 2013; Braunstein, 2013). Además, la comprensión histórica y epistemológica del saber psicológico puede abordarse integrando el tema de la participación de la psicología en políticas a favor de la eugenesia y el control social. Mediante esta controversia es posible estar alerta a que ciertas visiones denominadas “científicas” han estado a favor de la segregación. (Gordo, 2003; Gould, 2007; Braunstein, 2013; Kiel, 2017). En todos estos temas se propone interrogar y reflexionar nuestra postura ética de cómo abordar a *lo psicológico* y abrir paso a nuestra responsabilidad con el saber. Además, la enseñanza de temáticas de corte crítico abre a discusión que el conocimiento científico no siempre opera desde el devenir lineal progresivo de

conocimientos que mejoran la vida humana. A través de la exploración crítica se busca provocar en el estudiante un lugar activo frente al desarrollo de su pensamiento.

En continuidad con lo anterior, la exploración *teórica conceptual* se propone para distinguir la práctica de la ciencia teórica de nuestra cotidiana relación con nociones psicológicas de común manejo. El acercamiento a ciertos conceptos teóricos (del desarrollo y la personalidad, por ejemplo) busca que el alumno pueda situar el contexto histórico en donde se produjeron, el sistema de pensamiento y la concepción de ser humano propuesta, así como las intencionalidades prácticas particulares y sus consecuencias para con el devenir humano. Al acercarse al pensamiento de un autor, se invita al alumno a interrogar su postura frente a la acción humana.

En términos prácticos, enseñar a pensar lo psicológico implica que el estudiante se acerque a una serie de lecturas asignadas para cada unidad temática, participe de conferencias y discusiones, así como explore recursos audiovisuales que sustentan las tesis discutidas en clase. Las tesis en los textos requieren indudablemente de comprensión, sin embargo, “comprender es siempre adentrarse dando tumbos en el malentendido.” (Lacan, 2006, p. 90). El entendimiento de *lo psicológico* puesto en práctica piensa a cada alumno como un sujeto activo en la búsqueda de su conocimiento, dado que, más que repetir lo dicho en clase o resumir a los autores, se busca que confronte su pensamiento con un pensamiento otro. Se busca que cada alumno interrogue su relación con eso que tanto lo social como la ciencia ha denominado como “la realidad”. El logro de esta meta educativa conlleva reflexionar acerca del lugar de la experiencia de cada cual frente a su propio aprendizaje.

Todo aprender comienza con un primer momento de inexperiencia. La inexperiencia, el no ser expertos, es fundamental para poder aprender algo. Si no hay atribución de ignorancia ni habrá posibilidad de enseñar ni tampoco posibilidad de aprender. Para poder aprender tenemos que partir de un grado de conciencia de que no sabemos, de que carecemos de experiencia. Más todavía, nuestro primer esfuerzo consiste en reconocernos como seres capaces de equivocarnos en nuestra capacidad para atribuir al mundo, a sus objetos y a sus sujetos, a los demás hombres, determinadas intenciones, creencias o sentimientos. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 172).

Aventurarse a soportar el equívoco, tolerar la falta y la incompletud, es precisamente la tesis analítica para pensar los aprendizajes. El error, la equivocación, la duda, la contradicción y la

reformulación de los saberes, constituyen ejes para la construcción de conocimientos. De eso se trata la aventura del aprendizaje. (Baraldi, 2002).

La lectura se concibe como un ejercicio activo en donde se exploran las ideas de otro pensador, donde encuentra opiniones, datos, reflexiones y conceptos teóricos. Fernando Bárcena, siguiendo las ideas de Ouaknin acerca de cómo se enseña el elemento de la tradición y el legado que nos precede nos explica que enseñar la tradición del pensamiento no se refiere a un acto pasivo de *recepción* y de *transmisión* sino que:

Entender la relación de aprendizaje dentro de una noción de tradición que implica «recibir» lo que se guarda y se custodia, como «memoria de sentido», en la figura del Libro, del Texto que se da a leer, y que supone un compromiso con una transmisión de algo que el maestro se atreve a interpretar, es decir, a transmitir modificado e interpretado por él, es una invitación a que el aprendiz estudie y aprenda interpretativamente. Es una invitación a re-crear el sentido de lo transmitido, para que un nuevo significado se revele —es decir: para que estalle el significado— y, así, se libere no ya sólo un nuevo significado posible, sino el aprendiz mismo. Así, aprender es recrear, revelar, liberar. El paso de la «memoria de sentido» a la «reconstrucción o recreación de sentido». Y lo que aquí se pone en juego es una relación: la del maestro, que enseña su relación con lo que transmite, con el aprendiz, que cultiva una relación de interpretación con lo que le es transmitido. Así, aprender no es sólo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino reconstruirlo, modificarlo, recrearlo en uno, para que nos cambie. (Bárcena, 2000, p. 11)

El lector activo lee haciéndose preguntas, buscando definir los términos novedosos, poniendo en contexto las ideas, explorando los elementos que enmarcan lo que se nos quiere comunicar. En las discusiones entonces, se busca la interpretación activa de los textos vinculados a las coordenadas contextuales de nuestra actualidad.

Por otro lado, con los ejercicios de escritura se busca que el alumno pueda estructurar el modo en que ha comprendido e integrado los conceptos estudiados en clase. Entre la lectura, las discusiones activas y la escritura se fundamenta la base del diálogo. Las experiencias se fomentan en dos modalidades, las experiencias individuales y las colaborativas o grupales. Las discusiones y proyectos grupales se sustentan a través de la organización y lectura de los textos asignados. Cada estudiante es responsable de haber leído el material asignado según la fecha en calendario o según sea anunciado. Para la discusión se fomenta lo siguiente:

- Desarrollar destrezas de bosquejo de cada texto asignado
- Redactar, mínimo, dos preguntas basadas en la lectura para compartirlas en la discusión grupal, en reunión individual con la profesora o para envío de correo electrónico
- Completar diversos ejercicios diseñados para atender la comprensión del contenido de los textos propuestos como, por ejemplo:
 - Glosario de términos
 - Ciertos y falsos
 - Preguntas de discusión
 - Tablas de comparación y contraste

Algunos de estos ejercicios se proponen como una tarea grupal.

Las tareas colaborativas tienen el objetivo de reforzar la cohesión social y el intercambio de ideas como destreza de estudio y de desarrollo del pensamiento. Los otros ejercicios de redacción individual están diseñados para la corrección, retroalimentación y para evaluación del desempeño académico. En general se fomenta el acercamiento a la lectura y el esfuerzo de comprensión de las ideas que se aluden en cada unidad temática del curso.

En cada eje temático se elabora una concepción de la subjetividad humana que incluye la importancia de la causalidad, las paradojas inherentes a la condición humana, la importancia de lo dialógico y lo discursivo en el devenir de dicha subjetividad, la discusión entre los límites y posibilidades que posee la agencia humana y, sobre todo, la importancia de lo particular. El estudio del sujeto humano y la cualidad de *lo psicológico* se proponen desde un marco conceptual que cuestiona algunos reduccionismos disciplinarios y abre la crítica al reconocimiento de nociones ideológicas que predominan en nuestros tiempos. Por ejemplo, la psicología, así como también otras disciplinas académicas, está expuesta al empuje constante de un mercado que media a favor de un conocimiento mercadeable que premia algunas “técnicas” de control social.

La concepción de historicidad que se plantea en el curso propuesto aquí es la de la interpretación y re-interpretación del pasado desde el presente. Estudiar al “sujeto complejo” implica asumir la variabilidad de contextos históricos y sociales como efecto de la estructura simbólica. En esta noción de “sujeto complejo”, como propuesta central del estudio de *lo psicológico*, se incluye una reflexión dialógica entre lo estructurado y lo estructurante. Es decir, dicho “sujeto complejo” además de estar sujeto a estructuras simbólicas que le preceden, también

es agente activo en la constitución de su subjetividad. (Moran, 1991). Al alumno se le invita a superar las nociones ideológicas de “adaptación” pasiva, a hacerse responsable de su formación, así como hacerse agente activo de su conocimiento. Se plantea trascender la noción ideológica de individuo mecanizado y normalizado para dar paso a la complejidad paradójica que comprende nuestra subjetividad humana.

La invitación es a complejizar su pensamiento, a tomar responsabilidad sobre su acercamiento al conocimiento y sobre las prácticas que la disciplina conlleva, así como a asumir una postura frente a las instituciones que cobijan y demandan estas prácticas. A través de los diversos textos se persigue situar la concepción que cada autor posee del sujeto humano reconociendo que ello se halla en los entendidos implícitos de cada texto. En este sentido no se buscan datos sino ideas que han sido pensadas y conceptos teóricos particulares. El estudioso de la disciplina es también objeto de estudio y por ende no puede desvincularse afectivamente del saber que va elaborando en el devenir de las discusiones. Al respecto, cabe reflexionar acerca de las palabras de Jacques Lacan en “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano” cuando dice que:

El sabio que hace la ciencia es sin duda un sujeto él también, e incluso particularmente calificado en su constitución, como lo demuestra el que la ciencia no haya venido al mundo sola (que el parto no haya carecido de vicisitudes, y que haya sido precedido de algunos fracasos: aborto o prematuración). (Lacan, 2002, p. 773).

Desde esta perspectiva, el alumno-sujeto y efecto-agente de transformaciones atraviesa a su vez un acercamiento crítico a lo que se ha llamado “el edificio de la Verdad”⁷ y se confronta a sí mismo con la emergencia de crear, de interrogar y de reestructurar y de tomar decisiones en torno a sus ideales y prácticas.

Reflexión de cierre

Esta reflexión merece un importante paréntesis para dar lugar a lo que significa “afecto” y sus lazos con el aprendizaje y la enseñanza. Etimológicamente la acción de “afectar” tiene que ver con “una cosa que actúa junto a uno y lo afecta”, a diferencia del término “efecto”, cuya causa proviene del interior de otra cosa. Entonces, lo afectivo *implica un vínculo* con un agente

⁷ Hacemos eco de las palabras del Dr. Antonio T. Díaz-Royo quien planteaba que el objetivo principal del curso de introducción debía al menos hacer tambalear el “edificio de la Verdad” en cada cual.

enseñante que lejos de inducir efectos, *actúa* junto al aprendiz. En tanto esta temática considera lo afectivo, es pertinente darle cabida a la cualidad de “aprehender”. Dicha cualidad nos permite pensar cómo se enganchan los sujetos a los saberes ofertados, cómo responden a dicha demanda y cómo, ante lo anterior, surge el deseo de integrarlos a lo propio, a lo particular. Hacer de “eso” algo propio, un producto integrado, interpretado, construido y de-construido y, vuelto a construir de un nuevo modo que lleve el sello de lo particular, es lo que comúnmente reconocemos como *aprendizaje*. (Rodríguez A., 2003). Se sabe que en principio la repetición de información no transforma el pensamiento, que se requiere de algo más, algo que ciertamente la pedagogía ha intentado y seguirá intentando sistematizar. Técnica y arte se conjugan.

Cada vez más, el mundo técnico y científico se orienta al “general problem solving”, tendencia pragmática y mercadeable de los objetos de estudio y dice que desde la primaria se nos enseña a: “[...] reducir lo complejo a simple [...] a separar lo que está unido, a descomponer y no recomponer, a eliminar todo lo que aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento.” (Morin, 1999, p. 15). En el abordaje de lo psicológico no es posible dejar de lado una reflexión compleja acerca de cómo la subjetividad, como objeto de estudio, no admite dejar fuera la posibilidad de teorizar acerca del desorden, de las contradicciones y de lo abyecto. Además, una reflexión sobre la formación de un estudiante de psicología debe dar lugar al entendimiento de cómo toda práctica técnica le precede un encargo.

Esta propuesta en reflexión de cómo plantear la enseñanza de *lo psicológico* en un curso de psicología general persigue que al finalizar el curso el alumno pueda preguntarse: ¿Cuál es la responsabilidad ética del aprendiz frente a esto? Sin embargo, tal cual se pretende compartir mediante el epígrafe de este texto, en lo particular de dicho recorrido, cada cual debe tomar en cuenta la herencia simbólica que le precede, así como la comprensión de lo que atraviesa su propio pensamiento. Finalmente, la complejización, el encuentro y desencuentro de la novedad que posibilitan algunos de estos legados conceptuales es lo que orienta nuestras prácticas.

Antes de finalizar cabe subrayar aquí que esta reflexión no deja de lado la responsabilidad particular de la función del profesor como sujeto que forma parte de una relación dialéctica. El ejercicio ético del profesor se ancla en su capacidad de “apertura” para escuchar. Con Bárcena (2000) podemos resumir que,

[...] entonces sólo podemos aprender desde el compromiso con esa relación. [...] Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz. Propiamente, el maestro no influye en el aprendiz, sino en ese espacio abierto. Configura educativamente ese espacio, precisamente para «dejar aprender» al aprendiz. Por tanto, el que aprende en relación con su maestro, aprende no lo que sabe éste —sus conocimientos— sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo. (p. 26).

La misma pregunta que se persiguió en esta reflexión de ¿cómo se puede enseñar *lo psicológico*? está interconectada con una pregunta en acción reflexiva constante. El compromiso con la potencia de la enseñanza y con “dejar aprender” parten del deseo de saber que en cada cual se articula de maneras diversas también. Decir: “No estoy solo en el camino [...]” alude a la relación; el que “Mi pensamiento está atravesado por muchos que pensaron antes que yo.” Bolaños (2001) implica que también que el deseo de enseñar está vinculado a aquellos que con su propio modo de hacer enseñaron a buscar transitar dicho camino. La idea de “espacio abierto” requiere de un constante esfuerzo de pensamiento, revisión, creación y acción.

Referencias

Agamben, G. (2011). Identidad sin persona. *Desnudez*. 63-73. Barcelona: Anagrama.

Angarita-Urbina, J. (Enero-junio, 2009) El nivel filosófico en psicología. *Psychologia*. Avances de la disciplina, v. 3, núm. 1. 81-107. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia.

Aprada, G. (Oct. 2006). La relación del sujeto con el objeto de las neurociencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*. 37-43. Recuperado de <http://revista.med.unlp.edu.ar/archivos/200610/5%20APREDA%20-%20La%20relacion%20del%20sujeto%20con%20el%20objeto%20de%20las%20neurociencias.pdf>

Aristóteles (1978). *Acerca del alma*. Trad. Alberto Bernabé. Madrid: Editorial Gredos, S.A.

- Baraldi, C. (2002). El sujeto y las vicisitudes de sus aprendizajes: Una posible lectura. *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. 11-41. Argentina: Ediciones Homosapiens.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. Año 40-1. 233-259. Recuperado de <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1157/605>>.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar* 31. 9-33. Recuperado de <[http](http://www.enrahonar.com)>
- Benedito, G. (1985). Rol del psicólogo: Rol asignado, rol asumido y rol posible. *Psicología: ideología y ciencia*. 403-419. México: Siglo XXI Editores.
- Bleichmar, S. (Oct., 2005). Del polimorfismo perverso al sujeto de la ética. *Actualidad Psicológica*. Año XXX N. 335. Buenos Aires. Recuperado de <http://silviableichmar.com/actualiz_09/Delpolimorfismo.htm>.
- Bolaños, F. (2001). La investigación entre los docentes: Aportes desde el pensamiento complejo. Recuperado de <<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Bola%F1os,%20Fernando,%20Investigaci%F3n%20entre%20los%20docentes.%20Aportes%20desde%20el%20pensamiento%20complejo.pdf>>.
- Braunstein, N. (2013). ¿Qué es clasificar? *Clasificar en psiquiatría*. 19-32. México: Siglo XXI Editores.
- Choi, C.Q. (Julio, 2009). Being More Infantile May Have Led to Bigger Brains. *Scientific American*. Recuperado de <<https://www.scientificamerican.com/article/being-more-infantile/>>.
- Freud, S. (2003). Tres ensayos de teoría sexual. *Obras completas. Vol. VII. (1905)*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gonon, F. (Nov., 2011). La psiquiatría biológica: Una burbuja especulativa. *Revue Esprit*. 54-73. Trad. libre Maria de los Ángeles Gómez, enero 2012. Recuperado de

<<http://www.esprit.presse.fr/archive/search/index.php?search=francois+gonon>>

Gordo, A.J. (Ene., 2003). La gestión psicosocial de la diversidad sexual y de género. *Research Gate*. Recuperado de <<https://www.researchgate.net/publication/271849218>>.

Gould, S.J. (2007). La medición de las cabezas: Paul Broca y el apogeo de la craneología. *La falsa medida del hombre*. 128-177. Barcelona: Crítica, S.L.

Gould, S.J. (1983). La evolución del hombre. *Desde Darwin: Reflexiones sobre Historia Natural*. 31-47. Madrid: Hermann Blume Ediciones.

Kiel, L. (Mayo, 2017). La felicidad al alcance de cualquier cerebro. Una crítica a la moda de las neurociencias. *Página 12*. Recuperado de <<https://www.pagina12.com.ar/88401-la-felicidad-al-alcance-de-cualquier-cerebro>>.

Lacan, J. (2002). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. [1960] *Escritos 2*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lacan, J. (2006). Lo que no engaña. *La angustia. El Seminario 10 de Jacques Lacan*. [1962]. 81-93. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lejarraga, H. (2008). El desarrollo del sentido ético en el niño y la enseñanza de la pediatría. *Arch Argent Pediatr*. 422-428.

Luria, A. R. (1973). La Psicología en el sistema de las ciencias naturales y sociales. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 5. 263-271. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Redalyc. <<http://redalyc.uaemex.mx>>.

Mèlich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi* 25. 129-142. Recuperado de <>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Niederhauser, X. (Ago., 2013). Néstor Braunstein: "Clasificar y medicar son maneras de no escuchar". Los Andes. Suplemento Cultura. <<http://www.losandes.com.ar/noticia/nestor-braunstein-clasificar-medicar-maneras-escuchar-730957>>

Nussbaum, M. (2003). Argumentos terapéuticos. *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. 33-74. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Percheron, G. (1990). Neuromitologías: Cerebro, individuo, especie y sociedad. *Sobre el individuo*. 119-149. Barcelona: Paidós.

Rodríguez A., W.C. (Ene-Mar, 2003). Interacción social y mediación semiótica: Herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje. *EDUCERE*. 369-379.

Souchet, M. (2008). *Malestares con el aprendizaje en la infancia: Algunas reflexiones clínicas y éticas en torno al niño que "no aprende"*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, P.R.